

Université de Montréal

**L'apprentissage autonome et l'actualisation dans un
programme d'autoformation assistée de deuxième
cycle universitaire en psychologie de l'éducation**

par

Martin Benny

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.) recherche et intervention en psychologie de l'éducation

Décembre 2005

© Martin Benny, 2005

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Cette thèse intitulée :

L'apprentissage autonome et l'actualisation dans un programme d'autoformation
assistée de deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation

présentée par :
Martin Benny

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Hermann Paquette	président-rapporteur
Huguette Bégin	directrice de recherche
Pierre Mongeau	codirecteur de recherche
Luc Brunet	membre du jury
Lucie Mandeville	examinatrice externe
Marie-France Daniel	représentante du doyen de la FES

Thèse acceptée le 21 décembre 2005

Sommaire

La présente recherche vise à préciser les avantages et inconvénients de l'autoformation par l'analyse d'un programme de ce type au deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation. Bien qu'on recense différentes approches abordant le concept d'autoformation, la plupart des auteurs conviennent que ce sont le contrôle de la démarche et les choix exercés par l'apprenant qui constituent les caractéristiques propres à ce type d'apprentissage. En d'autres termes, la personne qui s'autoforme exerce une certaine liberté (qui n'est jamais complètement dénuée d'influences ou de contraintes) quant à ses objectifs d'apprentissage et quant aux moyens pour les atteindre.

Deux formes de pensée s'avèrent particulièrement utiles dans les démarches d'autoformation : la pensée critique et la métacognition. La pensée critique permet de remettre en question une affirmation, une théorie ou une croyance en tenant compte du contexte et de différentes sources d'informations afin d'aboutir à des jugements et des choix éclairés. Par ailleurs, la métacognition permet de prendre conscience de ses processus cognitifs dans la démarche d'apprentissage afin de mieux les connaître et de pouvoir les gérer de manière plus efficace. Les deux premiers chapitres de cette thèse présentent une revue plus approfondie de la documentation scientifique abordant les concepts d'autoformation, de pensée critique et de métacognition.

Les composantes et caractéristiques du programme d'autoformation analysé sont décrites ainsi que la méthode de recherche utilisée afin de mieux comprendre le développement de l'autonomie dans l'apprentissage et de dégager les avantages et inconvénients de l'autoformation. La méthode de recherche utilisée est de nature qualitative à visée exploratoire basée sur l'analyse par théorisation ancrée à partir d'entrevues semi-dirigées réalisées avec des diplômés, les fondateurs et les professeurs du programme.

Afin de faciliter l'interprétation des données, deux modèles ont été construits pour représenter l'essentiel des résultats de manière synthétique. Le premier modèle illustre la dynamique de l'autoformation efficace réduite à sa plus simple expression

par une analogie avec une bicyclette. En effet, comme une randonnée à bicyclette exige l'utilisation soutenue des deux pédales, une démarche d'autoformation efficace exige la présence soutenue de deux pôles opposés et complémentaires dans la démarche. Il s'agit d'une part d'un pôle de sens personnel et, d'autre part, d'un pôle de sens social. Le pôle du sens personnel se traduit par les choix individuels réalisés par l'apprenant en fonction de ses besoins, priorités, aspirations, connaissances et représentations, alors que le pôle du sens social concerne l'ancrage ou l'enracinement dans la communauté, dans un réseau, dans une structure ou dans un groupe d'appartenance.

Le deuxième modèle décrit plutôt les difficultés fréquemment vécues dans les démarches d'autoformation d'abord du point de vue des apprenants et finalement du point de vue des professeurs qui gèrent le programme d'autoformation. Parmi les problèmes fréquents, on note des périodes difficiles de doute et d'insécurité que l'apprenant dirige parfois vers la formation et parfois vers lui-même. En effet, certains considèrent qu'il manque de contenu et de balises dans ce type de formation alors que d'autres attribuent le problème à leur manque de capacité ou de performance.

Mots clés :

Autoformation, pensée critique, métacognition, socioconstructivisme, analyse qualitative, apprentissage autonome, actualisation, formation des psychologues, deuxième cycle universitaire

Abstract :

This research aims to specify the advantages and drawbacks of self-directed learning in a graduate psychology program. Although there are many approaches which define the concept of self-directed learning, most of the authors agreed that it is the control of the process and the choices the learner makes that characterize this type of learning. In other words, the self-directed learner has a certain liberty (that is never totally without influence or constraints) over his learning goals and the means to reach them.

Two modes of thinking are particularly useful within Self-Directed Learning : critical thinking and metacognition. Critical thinking allows to question a theory or a belief taking into consideration the context and different sources of information in order to reach informed judgments and choices. Metacognition allows to become aware of one's cognition in the learning process to better understand them and to manage them more efficiently. The first two chapters of this thesis present a more extensive review of scientific literature about the concepts of self-directed learning, critical thinking and metacognition.

The components and characteristics of this self-directed learning program are described as well as the research method used to determine the advantages and drawbacks of this pedagogical formula. The research method is based on an exploratory qualitative analysis of semi-directive interviews with graduates, the founders and teachers of the program.

In order to facilitate data interpretation and to synthesize results, two models have been developed. The first model depicts the dynamic of efficient self-directed learning reduced to its simplest expression by an analogy of a bicycle. As a bicycle ride necessitates the use of the two pedals, an efficient self-directed process requires the consistent presence of two poles, opposite and complementary in the process. There is a pole of personal meaning and a pole of social meaning. The personal meaning pole correspond to individual choices of the learner according to his needs, priorities, aspirations, knowledge and representations. The social meaning pole

concerns the anchoring or rooting in a community, a network, a structure or the affiliation to a group.

The second model describes the difficulties frequently experienced in self-directed learning from the points of view of the learner and of the teachers that manage the program. Among the frequent problems, there are some periods of uncertainty and insecurity that the learner sometimes directs to the program and sometimes to himself. Some think that the program lacks of content and guidelines while some others attribute the problem to their lack of abilities or performance.

Keywords :

Self-Directed Learning, critical thinking, metacognition, social constructivism, qualitative analysis, autonomous learning, actualisation, training of psychologists, graduate university level

À ma mère Lucille Forget-Benny qui aurait tant aimé voir l'aboutissement de ce travail, mais qui nous a malheureusement quitté ce 22 août 2005; quelques heures seulement après avoir révisé la conclusion de cette thèse. Chère maman, je ne pensais jamais te perdre aussi rapidement et tu me manques déjà énormément. Je te remercie infiniment pour tout et je t'assure que, même si tu n'es plus à nos côtés, tu seras toujours dans mon cœur.

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué de manière importante à ma démarche de recherche de la toute première intention jusqu'au dépôt de cette thèse. En espérant ne pas en oublier, j'exprime de chaleureux remerciements aux personnes suivantes :

Tous les participants qui m'ont fait confiance et qui se sont livrés sans retenue lors des entrevues en m'offrant de véritables « voyages » à travers leurs expériences. Huguette Bégin pour sa grande patience, sa présence bienveillante et pour toute l'attention qu'elle accorde à chaque relecture, mais surtout pour avoir continué d'y croire et de me faire confiance même dans les moments difficiles et lors de longues interruptions du travail. Pierre Mongeau pour avoir généreusement accepté de co-diriger ma thèse de manière désintéressée, pour sa complicité malgré son horaire toujours aussi surchargé, et pour son regard pénétrant doublé d'un esprit critique incisif.

Ma mère Lucille pour ses relectures attentives et efficaces afin d'améliorer le français ainsi que pour m'avoir transmis le désir d'apprendre et du travail bien fait. J'ai eu la chance de bénéficier pendant 32 ans de sa générosité exemplaire, de sa patience, de son amour sans bornes et de ses attentions constantes. Malheureusement, elle a rendu son dernier souffle le 22 août 2005 et elle nous manque énormément. Mon père Marcel pour sa constante présence bienveillante, pour son dévouement pour notre bien-être et pour nous avoir toujours encouragés à faire nos choix librement (ce qui favorise l'autoformation). Je souhaite de tout cœur qu'il sache se remettre et qu'il se porte le mieux possible malgré le décès récent de la femme qui a partagé sa vie pendant 44 ans. Ma grande sœur Diane pour son amour et sa générosité sans bornes, ainsi que pour avoir stimulé mon développement en s'occupant du petit Martin de manière extraordinaire et ludique notamment en me faisant « jouer à l'école » pour mon plus grand plaisir! Ma grande sœur Céline pour sa présence stimulante ainsi que pour m'inspirer par son audace et par son engagement remarquable pour le bien-être de ceux qui doivent se débrouiller malgré des conditions de vie plus difficile.

Jean-François Villeneuve pour son amitié précieuse et pour être un interlocuteur exceptionnellement présent, constant et stimulant qui ne semble pas se lasser de m'entendre parler de ma thèse malgré les années! Catherine Bonneville pour ses transcriptions verbatim efficaces et son analyse éclairée sur les données ainsi que pour l'intérêt authentique qu'elle a porté à ma recherche et mes réflexions. Isabelle Latreille pour son amour, sa générosité exceptionnelle, sa présence bienveillante, tous les bons moments partagés, les activités ressourçantes ainsi que pour m'apprécier malgré mes petits côtés moins agréables.

Hermann Paquette pour m'avoir offert une supervision exceptionnelle qui m'accompagnera pour le reste de ma vie, pour m'inspirer par sa vitalité et ses compétences relationnelles remarquables, et pour son amitié. Daniel Moisan pour son soutien consciencieux, son regard positif et pour m'inspirer par sa grande compétence, son humilité et sa vitalité professionnelle. Gilles Poirier pour m'avoir clairement encouragé à terminer ma thèse et m'avoir aidé à obtenir une tâche d'enseignement allégée pour y arriver. Jean-Pierre Blondin pour sa générosité, sa gentillesse et ses conseils qui m'ont aidé à obtenir des bourses de recherche tout au long de mes études supérieures. Charles Caouette pour ses encouragements et pour son engagement à rendre la vie humaine meilleure.

Jérôme Eneau pour m'avoir fait profiter de son érudition sur l'autoformation par des échanges précieux et par une rétroaction extrêmement appréciée sur des textes. Lucie Mandeville pour son ouverture, son enthousiasme et son esprit novateur, pour des échanges passionnants, ainsi que pour quelques rétroactions et encouragements particulièrement sincères et touchants. Gérald Boutin pour m'avoir offert ses conseils éclairés sur la recherche qualitative de manière tout à fait spontanée, pour ses écrits intéressants et pour les discussions stimulantes qu'il m'a généreusement accordées. Pierre Paillé pour avoir généreusement répondu à mes questions, pour être un auteur intègre dont les écrits m'interpellent particulièrement et pour m'avoir fait confiance en m'offrant de relire son dernier livre avant qu'il ne soit publié. Jean-Marie Van der Maren pour ses remarques positives à mon égard et pour

avoir stimulé le développement de mes connaissances en recherche qualitative par sa grande érudition, sa passion et ses qualités d'orateur exceptionnelles.

Daniel Ricard pour son amitié précieuse et soutenue depuis notre enfance, pour sa confiance inébranlable en la vie et les gens, ainsi que pour des échanges passionnants et bien ancrés dans la réalité de la réforme éducative m'offrant un regard précieux sur l'intégration sur le terrain de concepts pédagogiques et didactiques. Judith Gaudet pour son amitié et pour nos discussions passionnées, stimulantes et interminables sur la recherche qualitative, la psychologie, l'enseignement et la recherche. Julie Rondeau pour son amitié et pour les moments intenses et réconfortants à échanger sur les difficultés semblables que nous avons rencontrées dans nos recherches

Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune pour m'avoir intégré à une équipe de recherche productive et stimulante tout en me donnant un véritable droit de parole. Richard en particulier pour ses encouragements significatifs m'incitant à terminer ma thèse ainsi que pour le modèle inspirant qu'il offre par ses travaux et engagements visant à favoriser le développement des enfants à travers certaines approches, écoles et réformes. Marie-France en particulier pour son ouverture, sa sagesse et sa douceur dont elle fait directement ou indirectement profiter de nombreux enfants en faisant connaître l'approche de philosophie pour enfants. Philippe Jonnaert pour m'avoir fait confiance en m'invitant à me joindre à eux pour vulgariser le socioconstructivisme et en m'ouvrant bien grand les portes du CIRADE.

Alain Berger, Jean-François Villeneuve, Martin Roy, Karène Larocque, Mélanie Bouchard et Michel Grisé, pour être des « amis psy » proches, authentiques et inspirants, et pour les bons moments passés ensemble. Daniel Ricard, Dany Martineau, Alex Lambert, Ghyslain Dufresne, Pascal Tessier et Isabelle Lambert pour le plaisir de l'amitié qui dure depuis la petite école et qui évolue avec le temps. Nathalie St-Laurent pour son amitié et son côté fonceur inspirant ainsi que pour son encouragement indéfectible à ce que je termine cette thèse. Béatrice Lamboy pour son regard positif et pour avoir partagé quelques mois de travail stimulant sur la recherche qualitative et la réflexivité. Mes étudiants pour l'investissement et la vie

qu'ils mettent dans mes cours et surtout pour m'aider à croire que j'ai parfois quelque chose à dire d'intéressant et de valable.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
L'avènement de la «société du savoir»	1
Problématique étudiée dans cette thèse	4
Présentation des chapitres de la thèse.....	4
Apports spécifiques de l'auteur de la thèse pour les publications cosignées.....	6
Accords et permissions pour les publications cosignées.....	7
CONTEXTE THÉORIQUE	16
Chapitre 1 - PREMIER ARTICLE : L'autoformation: Introduction critique et illustration (publié dans RES Academica).	17
Le concept d'autoformation	20
Quelques contributions marquantes	23
Remarques et précisions supplémentaires.....	29
ASIPEC : Un programme d'autoformation assistée en psychologie de l'éducation	33
Composantes du programme	34
Philosophie et conceptions à la base du programme.....	35
Rôle des professeurs.....	38
Une recherche en cours sur la dynamique d'apprentissage et ses impacts perçus dans ce programme.....	38
Conclusion.....	40
Références	41
Chapitre 2 - DEUXIÈME ARTICLE : Pensée critique et pensée métacognitive (publié dans Métacognition et éducation).	49
Introduction	49
Le cadre conceptuel.....	51
La pensée critique.....	51
La métacognition et la pensée métacognitive.....	54
Rôles, objets et buts respectifs dans la cognition du sujet.....	56
Ressemblances.....	57
Dissemblances	58
Leur interdépendance en éducation.....	60

Conclusion.....	63
Références	65
MÉTHODOLOGIE	69
Chapitre 3 - Méthode de recherche	70
Problèmes posés par l'évaluation d'un tel programme	70
Orientation méthodologique choisie : Approche qualitative.....	73
Présentation générale.....	73
Montée de la recherche qualitative comme mouvement d'insatisfaction méthodologique et épistémologique.....	75
Recherche qualitative en sciences de l'éducation	78
Recherche qualitative en psychologie	80
Partie empirique – Collecte et analyse des données.....	82
Objectifs de la recherche	82
Participants	84
Entrevues	85
Analyse des données	87
Définition générale de l'analyse qualitative	87
Précisions sur la démarche d'analyse qualitative.....	88
Utilisation d'un logiciel d'assistance à l'analyse qualitative	92
RÉSULTATS	98
Chapitre 4 - TROISIÈME ARTICLE : Avantages et inconvénients de l'autoformation dans une perspective socioconstructiviste (publié dans la Revue Québécoise de Psychologie).....	99
Le concept d'autoformation et son intérêt	100
Le concept d'autoformation	100
Pertinence et intérêt de l'autoformation.....	102
Le programme d'autoformation étudié	103
Caractéristiques du programme d'autoformation étudié.....	103
En quoi est-ce un programme socioconstructiviste?	104
Méthode de recherche	106
Résultats d'analyse.....	107

Avantages	108
Formation significative et marquante.....	108
Favorise l'actualisation de soi : se découvrir, s'accepter et agir pour actualiser son potentiel	108
Relations entre les pairs marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération.....	109
Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité.....	110
Caractéristiques particulières du programme : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé.....	111
Inconvénients et difficultés	112
Manque de contenu et de balises enseignées.....	113
Difficile de découvrir et d'accepter ses limites	113
Parfois difficile de soutenir l'idéalisme valorisé	114
Impossible de prévoir avec précision les compétences et connaissances développées par les étudiants	114
Pas approprié pour tous à cause de qualités préalables requises	115
Discussion et conclusion	115
Références	117
Chapitre 5 - Analyse des entrevues avec les diplômés du programme ASIPEC	124
Avantages de la formation.....	124
Formation significative et marquante.....	124
Favorise l'actualisation de soi : se découvrir, s'accepter et agir pour actualiser son potentiel	126
Se découvrir, se connaître et s'accepter	127
Agir pour actualiser son potentiel et ses ambitions	128
Implications et risques.....	130
Relations entre les pairs marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération.....	131
Ambiance marquante d'ouverture, d'échange et de coopération	131
Apports de l'ambiance et des interactions.....	133

Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité	135
Encadrement et relation.....	135
Cours et activités de groupe	137
Effets sur les étudiants et leur cheminement	138
Après le programme	140
Caractéristiques particulières du programme : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé.....	141
Responsabilité sociale et vision systémique favorisant l'innovation, la prévention et la promotion de la santé.....	141
Humanisme et attitude positive face aux clients	144
Consolidation des valeurs et ouverture aux comportements non-conventionnels.....	145
Inconvénients de la formation	146
Manque de contenu et de balises enseignées.....	147
Difficile de découvrir et d'accepter ses limites	148
Parfois difficile de soutenir l'idéalisme valorisé	149
Impossible de prévoir avec précision les compétences et connaissances développées par les étudiants	151
Pas approprié pour tous à cause de qualités préalables requises.....	151
Exigences de la liberté et des responsabilités à assumer.....	152
Chapitre 6 - Analyse des entrevues avec les professeurs du programme ASIPEC...	154
Fondements du programme ASIPEC	154
L'éducation permanente, l'actualisation et le développement intégral	155
La différenciation des étudiants et des milieux	157
Orientations valorisées pour l'intervention.....	158
Origines du programme.....	159
Fondements épistémologiques et théoriques.....	161
Le socioconstructivisme	162
Pratique réflexive et perspective de Schön.....	164
Publications des professeurs sur le programme et ses fondements	165

Processus en jeu dans cette formation.....	167
Esprit critique, innovations et auto-évaluation constante.....	167
Vision positive, confiance et motivation.....	168
Sélection des étudiants	170
Relations, attitudes et ambiance	170
Rôles du groupe dans la formation.....	171
Rôle de la supervision	173
Complémentarité des professeurs.....	175
Évaluation des apprentissages et critères de réussite	176
Implications et difficultés du programme	178
Insécurisant, déstabilisant parfois même dévalorisant	178
Le développement de l'autonomie s'avère un processus exigeant et long.....	181
Profil de compétence différent à assumer	184
L'insertion du programme dans l'institution régulière crée des incohérences...	187
Le degré d'investissement dépend de la personne	187
Résumé du chapitre	188
Fondements du programme ASIPEC	188
Moyens de formation et processus en jeu	189
Implications et difficultés du programme	191
INTERPRÉTATION	194
Chapitre 7 - Interprétation et discussion.....	195
Modélisation des principaux résultats	195
Premier modèle : Éléments fondamentaux pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue	199
Deuxième modèle : Difficultés fréquentes dans les démarches d'autoformation	203
Forces et limites de la méthode de recherche utilisée	208
Avantages et inconvénients de la recherche qualitative en général	208
Validité des résultats de cette recherche.....	213
Science, doute méthodique, vérité et viabilité.....	213
Critères de scientificité appropriés à la recherche qualitative	217

Apports de la recherche.....	221
Pistes pour recherches futures	224
Concepts et théories fournissant des pistes intéressantes	224
Importance d'améliorer l'intégration théorique, la synthèse et le partage des connaissances	228
CONCLUSION	232
RÉFÉRENCES (CUMULATIVES).....	236
Annexe 1 : Présentation du projet de recherche	I
Annexe 2 : Formulaire de consentement.....	III
Annexe 3 : Guide d'entretien avec les diplômés.....	V
Annexe 4 : Guide d'entretien pour les professeurs-fondateurs	IX

Liste des tableaux et des figures

Tableau I : Nombre de publications et de thèses portant sur l'autoformation de 1966 à 1990	21
Figure 1 : Étapes de l'analyse par théorisation ancrée selon Paillé, 1994	90
Figure 2 : Résumé des avantages et inconvénients de l'autoformation selon les diplômés (chapitres 4 et 5).	197
Figure 3 : Résumé des analyses d'entrevues avec les professeurs (chapitre 6)	198
Figure 4 : Premier modèle - Éléments fondamentaux pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue.....	200
Figure 5 : Deuxième modèle - Difficultés fréquemment vécues dans les démarches d'autoformation.....	204
Figure 6 : Caractéristiques des approches quantitatives et qualitatives de la recherche	212
Figure 7 : Modèle de la pensée postformelle de Perry (1970)	216

INTRODUCTION

L'objectif de cette thèse vise à mieux comprendre le développement de l'autonomie dans l'apprentissage par l'étude d'un programme d'autoformation assistée cherchant explicitement à développer les capacités des étudiants¹ à poursuivre leur éducation continue de manière autonome tout au long de leur vie.

La première partie de cette introduction présente le contexte de la «société du savoir» à l'intérieur duquel le concept d'autoformation pourrait s'avérer particulièrement fécond alors que la deuxième partie présente les différents chapitres de cette thèse.

L'avènement de la «société du savoir»

Le vocable «société de l'information» a connu une ascension fulgurante dans les représentations collectives à partir des années 90 (Mattelart, 2005, p. 1²) qui s'est accélérée encore davantage avec le «sommet mondial sur la société de l'information» qui s'est tenu à Genève en décembre 2003. L'UNESCO parle plutôt de «société du savoir ou de la connaissance». Malgré ses diverses appellations, cette conception fait référence à une société touchée par «d'immenses changements de tous ordres, scientifiques, technologiques, épistémologiques, éthiques qui touchent aux capacités de connaître, de découvrir de nouvelles réalités.» (Lesemann, 2004, p. 3). On constate différentes réactions à ce phénomène : certains minimisent l'importance des transformations en cours alors que d'autres les amplifient; certains les célèbrent alors que d'autres les démontent (Lesemann et Goyette, 2003). Néanmoins, presque tous

¹ L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture, mais n'a aucune intention discriminatoire et désigne autant les individus de sexe féminin que de sexe masculin.

² Bien que les normes ne prescrivent pas d'indiquer les pages auxquelles réfèrent une affirmation, nous les précisons souvent afin de pouvoir retrouver facilement les passages exacts de la source en question.

les auteurs s'entendent sur les changements notables quant aux compétences recherchées chez les travailleurs et donc, par ricochet, sur l'adaptation de leur formation (Cisneros, 2002; Jutand, 2005; Lesemann, 2004; Lesemann et Goyette, 2003; Herrbach et Mignonac, 2001; Quinones et Ehrenstein, 1997; Pichette, 2003).

Dans la "société du savoir", la connaissance devient la ressource la plus importante et il est essentiel d'adapter la formation en conséquence : «À des systèmes éducatifs rigides qui préparaient des travailleurs destinés à occuper des postes de travail prédéfinis, auxquels ils devaient s'ajuster, dans le cadre d'organisations hiérarchisées et autoritaires doivent succéder des systèmes d'apprentissage caractérisés par l'ouverture et la souplesse, orientés vers une acquisition active des connaissances et offrant des possibilités en formation continue.» (Lesemann, 2004, p. 35). Or, ce qui compte ce n'est pas le niveau formel de scolarisation atteint, mais plutôt l'appropriation réelle des contenus permettant aux connaissances d'être réellement acquises et mises en œuvre (Lesemann, 2004). Cette distinction se reflète par la notion de compétence largement adoptée comme nouvelle approche de la qualification professionnelle (Jonnaert, 2002; Lasnier, 2000; Perrenoud, 1995a, 1995b, 1999; Tardif, 1992). En somme, la connaissance est plus essentielle que jamais, mais elle est insuffisante si elle demeure uniquement formelle, verbale ou théorique. Elle doit au contraire être intégrée afin de permettre d'agir de manière efficace et éclairée, bref permettre la compétence.

Par ailleurs, la qualification recherchée ne se limite plus à ce qui a été enseigné à l'étudiant, mais vise aussi une capacité de mise à jour ou d'adaptation autonome qui permet d'apprendre continuellement de ses expériences :

«La compétence est aussi et peut-être principalement une capacité à faire retour sur ses actions, sur ses prises d'initiative, à apprendre des événements, à faire le bilan d'une action. C'est ce qu'on appelle la "réflexivité", c'est-à-dire une capacité de l'individu de se comporter comme un Sujet qui assume ses prises de décision, qui se perçoit comme responsable de lui-même et qui peut apprendre de ses erreurs comme de ses réussites.» (Lesemann, 2004, p. 36).

La société du savoir favorise donc les individus pro-actifs qui prennent des initiatives et qui en assument la responsabilité afin de s'ajuster et de s'améliorer en fonction des conséquences observées. L'apprenant idéal ne se limite donc pas à intégrer les «savoirs codifiés» qu'on lui transmet puisqu'il travaille activement à développer les conceptions les plus viables possibles.

Par ailleurs, bien que l'initiative, la responsabilité et l'autonomie deviennent essentielles, il ne faut surtout pas conclure qu'on recherche des individus indépendants. Au contraire :

«de manière générale, le travail est devenu de plus en plus collectif, interdépendant. On travaille non seulement de plus en plus en équipe, mais en réseau, dans des réseaux d'échanges, de dialogue. Les travailleurs sont obligés de communiquer entre eux, de s'engager plus fortement qu'avant, de transférer des savoir-faire entre eux. [...] Mais pour que cela fonctionne, il faut que les personnes impliquées soient en situation de confiance (*trust*) entre elles, et même qu'elles partagent une certaine affection et un respect les unes envers les autres.» (Lesemann, 2004, p. 37).

En somme, bien que les écrits sur la société du savoir en émergence insistent surtout sur les changements technologiques, de nombreuses autres dimensions sont essentielles pour permettre une saine adaptation de l'être humain à ces changements. En effet, il est essentiel que l'individu dispose d'aptitudes relationnelles et d'un savoir-être lui permettant la collaboration, l'échange et le dialogue. De même, des qualités comme l'initiative et l'autonomie sont cruciales pour permettre à chacun de s'adapter continuellement en gérant efficacement son éducation continue tant par la recherche d'informations que par la réflexion sur son expérience. De plus, les capacités de gestion de l'information ne sont pas uniquement technologiques, mais touchent aussi aux capacités cognitives de l'être humain et à l'efficacité de sa pensée critique, ce qui lui permet de faire du sens à travers l'océan d'informations souvent divergentes qui circule et qui est accessible.

Problématique étudiée dans cette thèse

Dans ce contexte de l'émergence de la «société du savoir», le monde de l'éducation et de la formation doit s'adapter en trouvant des formules adéquates. Or, un programme d'autoformation assistée a justement été expérimenté pendant plus d'une vingtaine d'année en visant dès le départ à rendre les étudiants aptes à apprendre de manière autonome afin de pouvoir poursuivre leur formation par eux-mêmes tout au long de leur vie. Les fondateurs de ce programme se sont intéressés à la prospective afin de concevoir ce programme novateur d'autoformation assistée au deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation que l'on désigne aussi par le sigle ASIPEC pour «Apprentissages Significatifs et Intégrés dans une Perspective d'Éducation Continue».

Cette recherche vise donc à comprendre les avantages et inconvénients du programme d'autoformation en question selon le point de vue des diplômés et des professeurs. Le cadre théorique est partiellement basé sur les fondements du programme tel qu'ils étaient décrits lors du lancement du programme en 1976, mais il a été modernisé en l'associant à des concepts plus récents tout en étant conformes aux idées originales et aux pratiques en question. Le contexte étant très peu propice à une évaluation de programme typique, nous avons opté pour une recherche qualitative à visée exploratoire visant à mieux comprendre la dynamique de cette forme d'apprentissage et de mieux la connaître tant dans ses forces que dans ses faiblesses. Ainsi, cette thèse devrait aider à préciser l'intérêt et les limites de l'autoformation en cette époque où émerge la «société du savoir».

Présentation des chapitres de la thèse

Le premier chapitre présente un article publié en 2000 dans la Revue RES Academica. Cet article retrace et critique les racines multiples du concept d'autoformation dans la documentation scientifique. On y montre le lien étroit (peut-être trop) unissant le concept d'autoformation et l'éducation aux adultes. De plus, afin d'illustrer concrètement une mise en application de l'autoformation, le programme étudié dans cette thèse est décrit au niveau des différentes composantes et de sa

philosophie. De plus, les grandes orientations de cette recherche empirique sont présentées.

Le deuxième chapitre a été publié en 2001 dans le collectif "Métacognition et éducation" dirigé par Doudin, Martin et Albanese. Ce texte expose une analyse conceptuelle de la pensée critique et de la pensée métacognitive. Ces deux formes de pensée sont effectivement particulièrement importantes dans le fonctionnement cognitif de l'apprenant en autoformation. Ce chapitre a été rédigé dans le contexte des travaux d'une équipe de recherche visant à modéliser les composantes d'une pensée réflexive en éducation. Cette équipe de recherche a réalisé plusieurs travaux sur l'approche de philosophie pour enfant, c'est pourquoi des extraits de dialogues philosophiques sont parfois proposés comme illustration. Après avoir décrit la pensée critique et la pensée métacognitive, leurs rôles, objets et buts respectifs dans la cognition sont abordés. Les ressemblances et différences entre ces deux formes de pensée sont aussi expliquées. Le lien d'interdépendance qui les unit souvent dans les situations éducatives est finalement développé.

Le troisième chapitre aborde la méthode de recherche utilisée dans cette thèse. On y retrouve d'abord les différents problèmes posés par l'évaluation du programme étudié qui nous ont fait opter pour une approche de recherche peu répandue actuellement en psychologie. La deuxième section précise davantage la démarche retenue en décrivant les caractéristiques essentielles de la recherche qualitative en général et plus spécifiquement de la théorisation ancrée. Puisqu'il s'agit d'un type de recherche assez rare en psychologie, nous en tracerons l'évolution historique ainsi que son insertion fort différente dans les deux disciplines associées à notre objet d'étude, soit la psychologie et les sciences de l'éducation. Finalement, la troisième section précise la démarche de recherche réalisée en décrivant les objectifs, les participants, les entrevues et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre a été publié en 2004 dans la Revue Québécoise de Psychologie. Il présente certains résultats de cette recherche sous forme d'avantages et d'inconvénients de l'autoformation selon le point de vue des diplômés. Les caractéristiques du programme étudié et son inscription dans un cadre

épistémologique socioconstructiviste sont ensuite explicitées. Les résultats illustrent cinq avantages et cinq inconvénients provenant d'extraits d'entrevues réalisées auprès des diplômés.

Le cinquième chapitre complète l'analyse des entrevues avec les diplômés d'une manière plus détaillée que dans l'article du chapitre précédent. Il ne faut pas se surprendre d'y retrouver les mêmes thèmes qui sont simplement présentés avec moins de contraintes d'espace, permettant ainsi des analyses plus développées et davantage d'extraits verbatim.

Le sixième chapitre détaille, quant à lui, l'analyse des entrevues avec les professeurs du programme. Ces données analysées proviennent d'entrevues individuelles faites auprès des deux fondateurs du programme et d'une entrevue de groupe réalisée avec les trois professeurs du programme (incluant donc les deux fondateurs). Ces entrevues ont permis de préciser les fondements du programme, les moyens de formation, les processus en jeux ainsi que les implications et les difficultés qui y sont aussi associées.

Finalement, le septième chapitre expose d'abord une modélisation du phénomène étudié. En effet, la description de deux modèles rend compte de la dynamique de l'autoformation assistée telle que les entrevues nous permettent de la comprendre. Ensuite, sont discutés les forces et limites de la méthode de recherche, les apports de la recherche et différentes pistes de recherches futures.

Apports spécifiques de l'auteur de la thèse pour les publications cosignées

Tel que stipulé dans le «guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat», cette courte section vise à faire état explicitement de l'apport original, indépendant et spécifique de l'auteur de cette thèse à chacune des publications cosignées insérées dans la thèse ainsi qu'à commenter le rôle joué par tous les coauteurs.

L'auteur de cette thèse est le premier auteur des chapitres 1 (publié dans RES Academica) et 4 (publié dans la Revue Québécoise de Psychologie) qui sont cosignés par Huguette Bégin (la directrice de recherche) et Pierre Mongeau (le codirecteur de recherche). Dans les deux cas, Martin Benny a effectué l'ensemble de la démarche (notamment la revue de la documentation, la collecte et l'analyse des données, l'organisation et la rédaction du texte) alors que la directrice et le codirecteur ont supervisé, aidé à la planification du travail, à la révision et à la correction du texte.

D'autre part, Martin Benny est le deuxième auteur du chapitre 2 (publié dans Métacognition et éducation). Il a rédigé au complet la section sur la pensée critique ainsi que certains passages de l'introduction et de la conclusion. Il a aussi participé à la planification et à l'organisation du chapitre ainsi qu'à sa révision et sa correction. De plus, il a travaillé pour l'équipe de Richard Pallascio (premier auteur) au CIRADE pendant les trois années de la recherche subventionnée sur le développement de la pensée réflexive qui est à l'origine de ce chapitre. La troisième auteure Johanne Patry (qui était stagiaire dans l'équipe de recherche) a rédigé la section sur la pensée métacognitive en plus de participer à l'organisation, à la révision et à la correction du texte. Finalement, Richard Pallascio a proposé le projet et la structure du chapitre en plus de rédiger la majeure partie des sections figurant avant et après celles sur la pensée critique et la pensée métacognitive.

Accords et permissions pour les publications cosignées

Tel que stipulé dans le «guide de présentation et d'évaluation des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat», les formulaires remplis pour les publications cosignées insérées dans cette thèse figurent dans les pages qui suivent.

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2000). L'autoformation : Introduction critique et illustration. RES Academica, 18(1-2), 47-72.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

HUGUETTE BÉGIN

Coauteur

29 mars 2005

Date

Huguette Bégin

Signature

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2000). *L'autoformation : Introduction critique et illustration*. RES Academica, 18(1-2), 47-72.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

PIERRE MONGEAU

Coauteur

22-8-2005

Date


Signature

Permission de l'éditeur d'une revue ou d'un livre

1. Identification de la revue ou du livre

RES (Revue de l'Enseignement Supérieur) *Academica*, 18(1-2), 47-72.

Secrétariat de la revue

Université du Québec à Montréal

C.P. 8888, succ. Centre-Ville,

Montréal, Qc, Canada, H3C 3P8

2. Identification de l'éditeur ou des éditeurs

Louise Langevin, Rédactrice en chef

3. Identification de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2000). L'autoformation : Introduction critique et illustration. *RES Academica*, 18(1-2), 47-72.

L'étudiant Martin Benny est autorisé à inclure l'article ci-dessus dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

Louise Langevin

Éditeur

le 30 mars 2005

Date

Louise Langevin

Signature

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Pallascio, Richard, Benny, Martin et Patry, Johanne (2001). Pensée critique et pensée métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Éds) Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires (pp. 31-46). (Deuxième édition) Berne : Éditions Peter Lang.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue ce chapitre dans **sa thèse de doctorat** qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

Richard Pallascio

Coauteur

04/12/20

Date



Signature

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Pallascio, Richard, Benny, Martin et Patry, Johanne (2001). Pensée critique et pensée métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Éds) Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires (pp. 31-46). (Deuxième édition) Berne : Éditions Peter Lang.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue ce chapitre dans **sa thèse de doctorat** qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

Johanne Patry
Coauteur

12 mars 2007
Date

Martin Benny
Signature

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2004). Avantages et inconvénients de l'autoformation dans une perspective socioconstructiviste. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(3), 193-210.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

HUGUETTE BÉGIN

Coauteur

10-03-05

Date

Huguette Bégin

Signature

ACCORD DES COAUTEURS

1. Identification de l'étudiant et du programme

Nom de l'étudiant : Martin Benny

Sigle et titre du programme, en indiquant l'option : 3-220-1-2 Psychologie de l'éducation, option autoformation assistée

2. Description de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2004). Avantages et inconvénients de l'autoformation dans une perspective socioconstructiviste. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(3), 193-210.

3. Déclaration de tous les coauteurs autres que l'étudiant

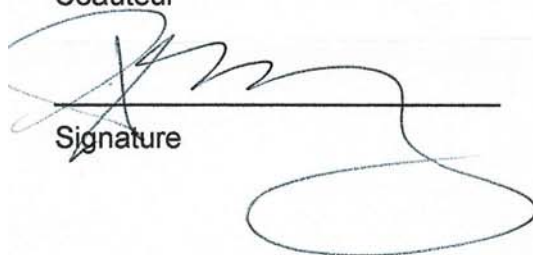
À titre de coauteur de l'article identifié ci-dessus, je suis d'accord pour que Martin Benny inclue cet article dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

PIERRE MONGEAU

Coauteur

22-8-2005

Date


Signature

**PERMISSION DE L'ÉDITEUR
D'UNE REVUE OU D'UN LIVRE**

1. Identification de la revue ou du livre

Revue Québécoise de Psychologie, 25(3), 193-210.

2. Identification de l'éditeur ou des éditeurs

Colette Jourdan-Ionescu
Directrice
Revue québécoise de psychologie
1100, avenue Beaumont, bureau 510
Mont-Royal (Québec), Canada
H3P 3H5
Téléphone (514) 738-1881


3. Identification de l'article

Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2004). Avantages et inconvénients de l'autoformation dans une perspective socioconstructiviste. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(3), 193-210.

L'étudiant Martin Benny est autorisé à inclure l'article ci-dessus dans sa thèse de doctorat qui a pour titre « Étude d'un programme d'autoformation de deuxième cycle en psychologie de l'éducation » (titre temporaire)

Colette Jourdan-Ionescu, directrice
Éditeur

Le 30 mars 2005
Date



Signature

CONTEXTE THÉORIQUE

Chapitre 1 - PREMIER ARTICLE :

L'autoformation: Introduction critique et illustration (publié dans RES Academica).

Martin BENNY³, étudiant au doctorat Université de Montréal

Huguette BÉGIN, professeure Université de Montréal

Pierre MONGEAU, professeur Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

De nombreux travaux ont été consacrés au concept d'autoformation dans le champ de l'éducation aux adultes. La documentation à ce sujet s'avère donc volumineuse et riche, mais elle comporte aussi beaucoup de confusion conceptuelle. On y relève des approches diversifiées impliquant parfois des valeurs et des idéologies contradictoires. D'autre part, l'autoformation a été identifiée comme un phénomène spécifique à la clientèle adulte et ce statut semble avoir limité les liens potentiels avec d'autres champs de l'éducation. Pourtant, des apports conceptuels significatifs et mutuels auraient pu être établis avec le champ de l'éducation aux enfants et celui de la formation professionnelle. Afin d'illustrer une application concrète du concept, un programme d'autoformation assistée dans la formation professionnelle au deuxième cycle universitaire en psychologie est présenté. Les composantes et la philosophie sous-jacente sont décrites afin de pouvoir situer cette pratique parmi les différentes approches existantes. Une recherche en cours privilégie le point de vue subjectif de l'apprenant puisque c'est lui qui assume la responsabilité première du contrôle et des choix liés à ses apprentissages.

³ Martin Benny bénéficie d'une bourse de recherche doctorale du Fonds FCAR.

Mots clés : Autoformation, revue de la documentation, programme

ABSTRACT

Numerous works have been devoted to Self-Directed Learning concept in the field of adult education. This literature is rich and extensive but contains a lot of conceptual confusion and diversified approaches that implies sometimes contradictory values and ideologies. Self-directed learning has been seen as an adult specific phenomenon and that status may have limited potential links with other educational field. Yet, some significant and mutual contributions could have been built with the fields of children and professional education. In order to illustrate a concrete application, an assisted self-directed learning program is described in psychology's graduate professional education. Components and the underlying philosophy have been introduced to locate this practice into the varied existing approaches. A research in progress emphasizes the subjective point of view of the learner because he assumes the primary responsibility for control and choices of his learning.

Key words: Self-Directed Learning, literature review, program

RESUMEN

Numerosos trabajos han sido consagrados al concepto de autoformación para los adultos. La documentación sobre este sujeto es extensa y rica, pero contiene mucha confusión conceptual. Aquella documentación esta compuesta de métodos diversificados que implica a veces valores e ideologías contradictorias. De otro modo, la autoformación ha sido identificada como un fenómeno específico de la clientela adulta y este status parece haber limitado los lazos o conexiones potenciales con otros campos de la educación. Aunque, aportes conceptuales significativos y mutuales hubieran podido ser establecidos con el campo de la educación de Los niños y el de la formación profesional. Para ilustrarles una aplicación concreta del concepto, un programa de autoformación con un cierto apoyo en la formación profesional en el segundo ciclo universitario en psicología es presentado. Los componentes y la filosofía del programa estan explicadas para poder ubicar esta

practica entre los diferentes métodos existentes. Una investigación que esta en curso privilegia el punto de vista subjetivo del estudiante que asume la responsabilidad primera del control y de las elecciones ligadas al conocimiento.

Palabras claves : autoformación, síntesis de la documentación, programma

L'autoformation suscite énormément d'intérêt, de recherches et d'applications en éducation aux adultes. Pourtant, le concept semble assez peu connu à l'extérieur de ce champ même s'il partage certaines préoccupations fondamentales avec d'autres domaines de l'éducation. Cet article vise à présenter une introduction critique au concept d'autoformation ainsi qu'à l'illustrer par la description d'un programme basé sur cette notion.

Après avoir défini le concept de manière générale, nous discuterons de sa popularité croissante depuis une trentaine d'années ainsi que de la confusion importante constatée dans ce domaine. Ensuite, quelques travaux marquants seront présentés afin d'illustrer diverses approches particulièrement importantes. Nous terminerons cette première partie avec quelques remarques supplémentaires qui cherchent notamment à expliquer la confusion conceptuelle. Dans la deuxième partie, nous décrirons un programme d'autoformation assistée de deuxième cycle universitaire en psychologie de l'éducation. Nous expliquerons ses composantes ainsi que la philosophie sous-jacente et nous terminerons en introduisant une recherche en cours sur cette formation.

Le concept d'autoformation

Bien qu'il existe des conceptions très diverses de l'autoformation, celle-ci peut être définie de manière générale comme une forme d'apprentissage dans laquelle l'apprenant assume la responsabilité première quant à la planification, la mise en oeuvre et l'évaluation de ses activités d'apprentissage (Hiemstra, 1994; Merriam et Caffarella, 1991). Précisons que, même si la liberté et le contrôle des apprentissages par l'apprenant sont nécessaires pour qu'il y ait autoformation, la vision de l'apprenant auto-dirigé comme solitaire, isolé ou autosuffisant est un mythe répandu et non une réalité (Brockett, 1994). Effectivement, le contrôle et la liberté ne sont aucunement incompatibles avec le soutien et l'aide que d'autres personnes peuvent apporter, ni avec le recours à toutes autres formes de ressources (Garrison, 1992). Ainsi, ce n'est pas l'absence d'aide, de soutien ou de ressources institutionnelles qui caractérise l'autoformation mais plutôt la liberté, le contrôle et la responsabilité de

l'apprenant face à ses apprentissages. Foucher illustre la situation en affirmant que «s'autoformer, c'est agir comme chef d'orchestre de sa propre formation» (2000, 7). Précisons que le terme «autoformation», généralement utilisé dans la documentation francophone, est employé ici comme un équivalent de «*Self-Directed Learning*», l'expression la plus fréquemment retrouvée dans la documentation anglophone.

Au cours des 30 dernières années, le thème de l'autoformation a suscité énormément d'intérêt, de recherches et d'applications (Brockett et Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Merriam et Brockett, 1997). La grande majorité de ces activités a vu le jour dans le monde de l'éducation aux adultes, mais on observe depuis quelques années un intérêt grandissant du côté du milieu de travail et des entreprises (Carré, Moisan et Poisson, 1997; Foucher, 2000). Des études sur la documentation publiée et les thèses non publiées portant sur l'autoformation révèlent effectivement une augmentation très marquée du nombre de travaux à ce sujet de 1966 à 1990 (Confessore et Long, 1992; Confessore, Long et Redding, 1993; Long et Confessore, 1992; Long et Redding, 1991). Le tableau I illustre notamment que, à l'intérieur de périodes de 4 ans s'étalant sur une vingtaine d'années, le nombre de publications est passé de 13 à 153 alors que le nombre de thèses est passé de 5 à 80.

Tableau I : Nombre de publications et de thèses portant sur l'autoformation de 1966 à 1990

	1966-70	1971-75	1976-80	1981-85	1986-90
Publications	13	35	57	104	153
Thèses	5	7	17	63	80

Adapté de Long et Redding (1993, 47).

Les travaux répertoriés dans ces études sont majoritairement d'origine américaine puisqu'ils ont été réalisés à partir des bases de données ERIC, PSYCHLIT et SOCIOFILE. Cependant, selon Carré, le terme «autoformation jouit d'une vague

de popularité qui dépasse le cadre de nos références usuelles» (1992, 24); en effet, on observe un engouement international notamment en France, en Grande-Bretagne, au Canada et aux Etats-Unis. Un ouvrage collectif dirigé par Straka (1997) vise d'ailleurs à rendre compte de différentes perspectives européennes sur l'autoformation avec des chapitres provenant d'auteurs de Suisse, France, Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Portugal, Italie, Grèce et Allemagne.

En éducation aux adultes, l'autoformation atteindrait en quelque sorte un statut de culte accompagné d'attentes démesurées (Candy, 1991). Le concept semble tellement central à l'éducation aux adultes que certains sentent le besoin de préciser que «l'autoformation n'est qu'un élément parmi d'autres en andragogie» (Tremblay et Balleux, 1995, 149). D'ailleurs, Bonham (1995) croit que trois auteurs ont utilisé initialement la popularité de l'autoformation afin d'introduire d'autres concepts dans la pensée académique en éducation aux adultes. Brookfield aurait ainsi introduit la notion de réflexion critique, Mezirow la notion de transformation de perspective et Candy l'approche constructiviste.

La multiplication des travaux sur l'autoformation a donc favorisé la naissance de diverses approches et bon nombre d'expressions apparentées. Ces expressions semblent souvent employées à la légère ou de manière interchangeable, ce qui entraîne une confusion conceptuelle nuisant à l'avancement du domaine (Candy, 1991; Gerstner, 1992; Hiemstra, 1996). La plupart des auteurs s'entendent sur la polysémie du concept principal (autoformation en français et *Self-Directed Learning* en anglais). Certains ont parlé de «concept parapluie» (Brockett et Hiemstra, 1991, 41), de «mot valise très flou et très galvaudé» (Carré, 1999a, 9) qui véhicule un sens «normativement et fonctionnellement ambigu» (Gerstner, 1992, 75). D'autres ont parlé d'«imbroglio terminologique» (Tremblay et Balleux, 1995, 157), de «chaos sémantique» (Brookfield, 1988, 11), de «cacophonie» et de «labyrinthe de confusion et de contradiction» (Gerstner, 1992, 86) ou encore de «dédalles sémantiques» (Hiemstra, 1996). On a comparé le domaine à «un adolescent dégingandé dont la croissance physique n'est pas encore accompagnée d'une maturité sociale, affective et mentale équivalente» (Long, 1991, 2). On a aussi soulevé l'analogie avec une

"galaxie d'éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de l'«apprendre par soi-même»" (Carré, Moisan et Poisson, 1997, 18).

Quelques contributions marquantes

Dans le but d'illustrer les différentes conceptions et approches de l'autoformation, nous présentons dans cette section quelques-uns des travaux les plus marquants. Il s'agit évidemment d'un survol très bref, partiel et incomplet qui s'inscrit dans la foulée d'autres textes visant à offrir un portrait d'ensemble ou à mettre un peu d'ordre dans ce cafouillis conceptuel (Voir Bouchard, 1996; Brockett et Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Caffarella et O'Donnell, 1988; Carré, 1992; Eneau, 2000; Foucher, 2000; Jarvis, Holford et Griffin, 1998; Merriam et Caffarella, 1991). Les synthèses de Carré (1992) et d'Eneau (2000) offrent l'avantage supplémentaire d'inclure les travaux de France qui sont rarement cités dans la documentation nord-américaine et qui ne sont pas non plus présentés dans cette courte section. Par ailleurs, l'ouvrage de Candy (1991) présente une vaste synthèse accompagnée d'analyses particulièrement approfondies.

Les travaux fondateurs d'Allen Tough (1967, 1971) ont attiré l'attention sur le phénomène de l'autoformation, même s'il parlait alors d'auto-enseignement (self-teaching) ou de projets d'apprentissage. À partir d'entrevues structurées, il a montré que près de 100% des adultes réalisent des projets d'apprentissage autonomes (Bouchard, 1996). On entend par «projet d'apprentissage» le fait qu'ils entreprennent des démarches visant à acquérir des connaissances ou des habiletés ou encore à provoquer un changement durable chez eux. L'aspect novateur tient surtout à la démonstration qu'une majorité des projets sont entrepris en milieu naturel, de manière «autonome», sans liens avec les institutions d'enseignement qu'on associe traditionnellement à l'apprentissage. Tough insiste sur le fait que les adultes assument eux-mêmes les rôles habituellement réservés aux enseignants dans l'apprentissage scolaire (choix d'objectifs et de méthodes, planification, gestion des ressources et des difficultés, évaluation, etc.). Ainsi, les programmes d'éducation aux

adultes représentent la portion visible de l'«iceberg des apprentissages adultes» alors que la partie immergée, bien plus importante, correspond aux projets d'apprentissage réalisés sans recours aux institutions d'enseignement. L'impact de cette nouvelle perspective en éducation aux adultes a été qualifiée de véritable «révolution» (Bouchard, 1996; Candy, 1991) entraînant un très grand nombre d'études similaires afin de vérifier les conclusions de Tough et de les généraliser à différentes populations. Ses conclusions furent en général corroborées (Brockett et Hiemstra, 1991; Caffarella et O'Donnell, 1988), ce qui a fortement contribué à la reconnaissance de l'autoformation ainsi qu'à mieux cerner la nature et l'ampleur de cette forme d'apprentissage si courante et pourtant longtemps sous-estimée. Par ailleurs, on a reproché à ce type de recherche de ne pas permettre une compréhension approfondie de la dynamique du processus, de son «comment» et de son «pourquoi» (Spear, 1988). D'autres considèrent qu'on aurait dû introduire des variations notamment au niveau de la collecte des données (entretiens non-structurés, journal de bord, etc.) parce que la répétition exacte du protocole de recherche de Tough basé sur des entrevues structurées a rendu les résultats quelque peu monotones et répétitifs (Caffarella et O'Donnell, 1988).

Knowles (1971/1990, 1973, 1975) est lui aussi considéré comme un fondateur du concept et on associe d'ailleurs souvent ses travaux à ceux de Tough. Pourtant ce dernier s'est beaucoup consacré à la recherche sur les apprentissages à l'extérieur des institutions, alors que Knowles aborde l'autoformation en lien avec l'enseignement aux adultes. De plus, au lieu de réaliser des recherches empiriques comme Tough, Knowles propose des synthèses orientées vers la pratique afin d'instrumenter les apprenants et les enseignants. Ces derniers deviennent des facilitateurs dans son modèle andragogique qu'il fait contraster avec "le modèle pédagogique". Il fut, de son propre aveu, très influencé par les travaux de Rogers (Knowles, 1989) dont la popularité à l'époque a facilité l'acceptation rapide de ses idées (Candy, 1991, 213). En effet, ses travaux ont été tellement bien reçus que Tremblay et Balleux soutiennent que «The Modern Practice of Adult Education (1971) a constitué l'ouvrage de référence majeur et parfois unique pour toute une génération d'éducateurs d'adultes» (1995, 150). Beaucoup de gens ont ainsi été convaincus qu'il est bien plus important

de développer les capacités d'apprentissage autonome que d'enseigner des contenus dont la pertinence sera très éphémère dans notre monde en changement rapide. Knowles a aussi soutenu l'idée que les adultes sont capables de prendre en charge leurs démarches d'apprentissage et qu'ils apprennent ainsi mieux et davantage. Situait d'emblée l'apprentissage dans une perspective d'éducation continue, Knowles souligne l'importance d'apprendre constamment à partir de son expérience quotidienne. En somme, Knowles a énormément influencé les pratiques d'éducation aux adultes, mais le peu d'appui empirique soutenant ses propositions constitue une faiblesse qu'il reconnaît lui-même (Knowles, 1989). D'ailleurs, Norman (1999) considère qu'on ne devrait pas parler de théorie de l'apprentissage adulte puisqu'il s'agit plutôt de principes, voire même d'axiomes qui n'ont pas été soumis de manière satisfaisante à la vérification scientifique. Norman considère aussi que le caractère systématiquement distinct de l'apprenant adulte a été exagéré puisque les différences sont surtout attribuables aux circonstances de la vie adulte plutôt qu'à un changement de «nature» du mode d'apprentissage qui serait nécessaire et inévitable voire physiologique entre l'adolescence et l'âge adulte.

En 1978, dans sa thèse doctorale, Guglielmino a eu recours à des experts (dont Tough et Knowles) afin d'opérationnaliser les caractéristiques des apprenants auto-dirigés. Après diverses procédures de validation, elle a ainsi produit le *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), une contribution majeure aux travaux américains sur l'autoformation. Cet instrument comporte 58 items sur une échelle de Likert et il permet d'identifier huit facteurs : ouverture aux possibilités d'apprentissage; concept de soi comme apprenant efficace; initiative et indépendance dans l'apprentissage; acceptation éclairée de sa responsabilité face à ses apprentissages; passion d'apprendre; créativité; orientation positive vers le futur; maîtrise des méthodes d'apprentissage et capacité de résolution de problème. Le SDLRS s'est avéré de très loin l'instrument le plus utilisé quant à l'autoformation, même s'il en existe plusieurs autres (Pilling-Corminck, 1995). Long (1994) rapporte que 109 des 363 recherches recensées sur l'autoformation entre 1966 et 1991 étaient basées sur le SDLRS, c'est à dire 30%. Cependant, si on considère uniquement les recherches quantitatives, la proportion double, s'élevant à 60% (109/193). Malgré

son utilisation massive, le SDLRS a fait l'objet de critiques sévères et sérieuses. Field (1989, 1990) propose carrément de ne plus utiliser l'instrument pour diverses raisons dont la structure en 8 facteurs qui serait clairement inadéquate. Bonham (1991) propose, quant à elle, une solide argumentation mettant en doute sa validité de construit. En effet, le SDLRS semble mesurer la propension à apprendre en général sans clairement distinguer entre l'apprentissage auto-dirigé et l'apprentissage dirigé par les autres alors que c'est pourtant son objectif! D'ailleurs, Candy (1991) remet en doute l'existence même d'une aptitude générale à apprendre de manière autonome qui serait indépendante du contexte ou du domaine étudié. Il semble donc qu'il faudrait au moins interpréter différemment les résultats obtenus avec le SDLRS à la lumière des questions sérieuses sur la nature du phénomène réellement mesuré ainsi que sur le bien-fondé de ses dimensions.

Un point de vue critique est soutenu par Brookfield (1985, 1988, 1993). Il soutient que l'apprenant doit être véritablement conscient des différentes alternatives qui s'offrent à lui pour qu'on puisse parler d'un véritable choix et donc d'autoformation authentique (Brookfield, 1985). En effet, selon lui, on observe souvent une vision technique ou mécaniste de l'autoformation qui la réduit à une méthode pour atteindre des objectifs de la manière la plus rapide et la plus efficace possible. La vision intégrale impliquerait plutôt la remise en question des objectifs poursuivis, la prise de conscience des différentes alternatives possibles ainsi que la compréhension de la nature socialement construite de ces objectifs. Brookfield (1993) explique qu'ironiquement, le concept d'autoformation en apparence fortement lié à un idéal de liberté peut finir par servir des intérêts répressifs. Il plaide pour que l'on reconnaisse la portée politique de l'autoformation et qu'on la situe dans une philosophie critique où elle pourrait devenir un instrument d'émancipation permettant de comprendre, de dénoncer et de modifier des structures sociales qui maintiennent des rapports de domination et de pouvoir. D'autre part, Brookfield (1988) considère que des débats ouverts, honnêtes et passionnés sont nécessaires afin de clarifier ce concept ambigu qu'est l'autoformation. Aussi, il s'est lui-même engagé à répétition dans des critiques et des prises de position. Il a notamment soutenu que le champ de l'autoformation souffrait de «méthodolatrie» en se référant aux propos de Gouldner

(1967, cité par Brookfield, 1985, 11) dénonçant l'utilisation répétitive et non-critique de techniques ou d'instruments de recherche alors qu'ils ne s'avèrent pas les plus pertinents pour le développement des connaissances. Selon lui, on a ainsi utilisé abusivement la grille d'entrevue structurée de Tough ainsi que le SDLRS de Guglielmino. D'autre part, bien que Brookfield, reconnaisse l'apport de la psychologie humaniste à l'autoformation, il soulève néanmoins deux problèmes qui lui paraissent liés à cette perspective. Premièrement, on présente souvent l'autoformation comme un processus d'actualisation essentiellement agréable alors que plusieurs démarches particulièrement significatives comportent une part importante de frustration, d'anxiété ou de résistance. Deuxièmement, l'acceptation inconditionnelle et la centration sur l'apprenant sont parfois poussées au point de rendre le facilitateur invisible ou de le réduire à un miroir comme s'il abdiquait complètement ses responsabilités.

D'autres remises en question sérieuses ont été soulevées par les résultats de deux études allant à l'encontre de la représentation du processus d'autoformation comme étant planifié et linéaire. En effet, suivant les travaux de Tough et de Knowles, on considérerait que les objectifs d'apprentissage étaient clairement déterminés dès le début de la démarche par les apprenants qui choisissaient en conséquence les moyens les plus appropriés pour les atteindre. Or, l'étude de Spear et Mocker (1984) basée sur l'analyse d'entrevues réalisées auprès de 78 apprenants auto-dirigés n'ayant pas complété leurs études collégiales révèle que, contrairement à ce qu'on croyait, les projets d'autoformation sont très peu planifiés. Ils sont plutôt le résultat de choix parmi un nombre limité d'alternatives disponibles dans l'environnement et les ressources immédiates de l'apprenant. Ces deux auteurs ont ainsi développé le concept de «circonstance organisante» afin de souligner que l'autonomie et la liberté sont façonnées et délimitées par les diverses circonstances environnementales. Aussi, selon Spear (1988), l'apprenant est l'«intégrateur» des différentes composantes de sa démarche, mais pas nécessairement le «directeur» du processus. À la même époque, Danis et Tremblay (1985, 1988) poursuivaient des travaux dont les résultats ont confirmé globalement ceux de Spear et Mocker. Par l'interrogation d'une dizaine d'autodidactes reconnus pour leur expertise, ils ont

confirmé que la démarche n'est pas aussi linéaire, planifiée et unidirectionnelle. Les objectifs sont fixés de manière très flexible en cours de processus puisque la mise en action semble souvent précéder toute planification. On peut donc qualifier le processus d'heuristique, itératif et contextuel (Tremblay, 1991), ce qui le distingue nettement des premières conceptualisations de Tough et de Knowles dont la représentation linéaire et planifiée semble calquée sur la logique des programmes scolaires d'enseignement où les objectifs, les activités pédagogiques, les contenus et les modes d'évaluation sont fixés dès le départ.

D'autre part, des pratiques comme l'éducation à distance ou l'enseignement programmé à partir de modules préparés sont souvent considérées comme de l'autoformation (Long, 2000). Il suffit de faire quelques recherches thématiques sur Internet pour s'en convaincre. Évidemment, les développements très rapides des nouvelles technologies de l'information et de la communication augmentent l'utilisation du concept dans cette perspective. Pourtant, bien qu'il puisse contrôler son rythme d'apprentissage, son lieu de travail et son horaire, le contrôle et la liberté de l'apprenant s'avèrent souvent fort limités (Long, 2000). En effet, il n'a souvent aucune emprise sur le contenu, les activités et l'évaluation qui sont au contraire déterminés à l'avance par ceux qui préparent le matériel (Brockett, 1994). Rappelons que ce n'est ni la distance, ni le fait d'apprendre seul ou isolé qui caractérise l'autoformation (Brockett, 1994, 7; Brockett et Hiemstra, 1991, 14; Carré, 1999b, 19; Merriam et Caffarella, 1991, 42). Encore tout récemment, Foucher concluait que «Le principal concept ressortant des définitions recensées est celui de contrôle sur l'apprentissage ou de possibilités de choix (degré d'autonomie, de latitude) dont dispose l'apprenant» (2000, 19). La notion de choix permet aussi de comprendre que l'opposé de l'autoformation, c'est l'hétéroformation où quelqu'un d'autre fait les choix pour l'apprenant (Bonham, 1991; Candy, 1991; Pineau, cité par Carré, 1992). En somme, quand le contenu, les activités et l'évaluation sont déterminés par quelqu'un d'autre que l'apprenant, il s'agit davantage d'hétéroformation que d'autoformation. En d'autres termes, la distance ou l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne suffisent pas à garantir la liberté, la responsabilité et le contrôle de l'apprenant!

Remarques et précisions supplémentaires

On a donc attribué à l'autoformation des significations passablement diversifiées. Il faut donc être vigilant parce que différents auteurs peuvent employer le même terme en lui attribuant des sens très différents. Par exemple, certains - comme Tough - conçoivent l'autoformation comme une façon d'apprendre en «milieu naturel» alors que d'autres - comme Knowles - y voient plutôt une forme d'apprentissage autonome qu'on peut favoriser à l'intérieur des institutions d'enseignement. D'autres emploient le terme afin de parler de l'éducation à distance à partir de modules préparés sur différents supports matériels (vidéo, Internet, cahiers, etc.). Enfin, plusieurs ont abordé le concept comme un processus ou une méthode d'apprentissage alors que d'autres l'ont plutôt envisagé du point de vue des caractéristiques personnelles de l'apprenant, notamment la propension à l'autoformation de Guglielmino (Candy, 1991; Brockett et Hiemstra, 1991). Or, selon Candy (1991), on fait souvent l'erreur de prendre pour acquis une relation nécessaire entre le processus et la propension. En fait, de son point de vue, l'existence même d'une propension générale à l'autoformation est fort douteuse puisqu'on devrait plutôt envisager les compétences à l'autoformation comme étant spécifiques à un contexte, une situation ou un domaine.

Afin d'apporter quelques clarifications dans ce domaine «en chantier» (Carré, 1995, 7), certains auteurs ont choisi d'explicitier et de faire connaître plusieurs mythes répandus quant à l'autoformation (10 dans le cas de Brockett, 1994; 9 dans le cas de Carré, 1999b). Nous ne pouvons tous les présenter ici, mais nous en évoquerons quelques-uns nous paraissant particulièrement importants. D'abord, il y a le mythe de l'apprenant isolé ou de la «soloformation» (Carré, 1999b, 19) que nous avons déjà abordé et qui est relevé par les deux auteurs en question. Il y a aussi l'idée fort répandue selon laquelle ce type de formation serait plus facile pour les facilitateurs puisque l'apprenant doit assumer plusieurs tâches normalement dévolues au professeur. Les deux auteurs soutiennent que les facilitateurs doivent au contraire assurer un suivi actif pour chaque étudiant dans des démarches passablement différentes les unes des autres, rendant la tâche particulièrement exigeante. Dans le

prolongement du mythe précédent, Carré soulève l'idée selon laquelle l'autoformation fait faire des économies. Il explique que l'accompagnement de l'autoformation s'avère au moins aussi coûteux que d'autres types de formation. Ainsi, la rentabilité de cette formule ne pourrait s'exprimer que par une efficacité supérieure de l'autoformation et non par une diminution des ressources ou de l'investissement. Les deux auteurs dénoncent aussi le mythe de la mode. Brockett souligne qu'en éducation aux adultes, l'intérêt pour l'autoformation date déjà de trois décades alors que Carré soutient qu'avec les nombreux changements sociaux accélérés, cette forme d'apprentissage est là pour de bon. D'autre part, Brockett précise que l'autoformation ne se limite pas à la lecture et à l'écriture, même si on l'aborde parfois effectivement ainsi. Au contraire, les approches expérientielles de l'apprentissage y cadrent très bien. Finalement, nous n'avons pas épuisé les mythes relevés, mais nous terminons en mentionnant que l'autoformation n'est pas toujours la meilleure approche pour les adultes (Brockett, 1994). En effet, ce n'est pas une panacée offrant une solution à tous les maux. Différentes approches ont leur raison d'être et, malgré l'enthousiasme de plusieurs, l'autoformation n'est pas nécessairement la meilleure dans tous les contextes.

Le fait de débusquer certains mythes à l'égard de l'autoformation permet d'effectuer des clarifications importantes. Cependant, ce procédé comporte évidemment ses limites puisque même les experts ne partagent pas une seule et même perspective. En effet, Gerstner (1990) a démontré que l'autoformation a été abordée selon quatre perspectives philosophiques distinctes : progressiste, humaniste, behavioriste et critique. Hiemstra et Brockett (1994) se sont, pour leur part, limités à contraster les perspectives humanistes et behaviorales, alors que Candy (1991) a opposé le constructivisme au positivisme. Ce dernier soutient d'ailleurs que la décision de favoriser l'autoformation est partiellement une question d'idéologie et de système de valeurs. Aussi quand une organisation déclare favoriser l'autoformation, il importe de chercher à cerner les motivations, croyances, valeurs et idéologies associées à ce choix ainsi que les attitudes et pratiques effectives. D'ailleurs, bien que les éducateurs d'adultes agissent souvent à partir de croyances humanistes (Hiemstra et Brockett, 1994), certaines raisons sous-jacentes à la popularité actuelle de

l'autoformation semblent d'un tout autre ordre. Outre les motifs d'actualisation ou d'émancipation de la personne, l'emploi de l'autoformation vise parfois la productivité de la formation, l'utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication (Carré, Moisan et Poisson, 1997) ou encore des «moyens moins coûteux favorisant de meilleurs apprentissages» (Foucher, 2000, 12). Il importe d'être conscient de ces motifs puisque les visées de formation efficace à coût réduit risquent d'impliquer un phénomène fort différent de l'autoformation envisagée dans une perspective de développement intégral, d'actualisation ou d'émancipation de la personne. De plus, pour des raisons de désirabilité sociale, certains motifs risquent d'être moins facilement nommés publiquement que d'autres.

D'autre part, selon Garrison, l'éducation aux adultes éprouverait le «besoin désespéré d'un cadre théorique cohérent et distinctif qui reflète l'essence du phénomène nommé éducation aux adultes» (1994, 212). En effet, la constitution d'une véritable discipline exigerait un corps de connaissances ainsi que des principes scientifiques distinctifs. Cet objectif collectif évoque l'affirmation de Candy (1991) qui soutient que le concept d'autoformation est devenu pour plusieurs un drapeau de bataille (*battle flag*) derrière lequel se rallient des gens d'idéologies parfois radicalement opposées. Selon Brookfield, «des approches épistémologiques contradictoires coexistent dans la recherche sur l'autoformation comme des partenaires qui connaissent mutuellement les fautes de l'autre, mais qui ont décidé que quelque chose d'imparfait est mieux que rien du tout» (1993). Le besoin de se rallier derrière un concept marquant la spécificité de l'éducation aux adultes pourrait avoir contribué d'une manière importante à l'enthousiasme généralisé quant au concept d'autoformation (Brookfield, 1988). Ainsi, le flou conceptuel persistant quant à l'autoformation aurait facilité les faux consensus permettant un discours commun voilant les idéologies contradictoires et les enjeux opposés (Le Meur, 1999). En effet, le flou conceptuel tend à favoriser les accords, alors que les tentatives d'éclaircissement et d'opérationnalisation augmentent le risque de mésentente en faisant apparaître des nuances qui seraient passées inaperçues (Bunge, 1967; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1983; cités par Desjardins, 2000a). D'autre part, Confessore et Long (1992) croient que les chercheurs s'intéressant à l'autoformation

dans l'enfance ont graduellement décidé d'utiliser d'autres termes comme l'apprentissage indépendant. En somme, l'autoformation semble maintenant un terme réservé presque exclusivement au champ de l'éducation aux adultes où il joue un rôle important dans la quête d'une identité distincte.

Malheureusement, cette quête identitaire a peut-être favorisé un certain cloisonnement du domaine limitant les apports conceptuels et théoriques entre l'éducation aux adultes et d'autres champs de l'éducation. En effet, Candy (1991) souligne que le concept d'autoformation a été «capturé» par l'éducation aux adultes alors que l'autonomie est pourtant une préoccupation récurrente en éducation à tous les âges de la vie, dans la majorité des cultures et à tous les niveaux. Brookfield (1995) considère d'ailleurs que plusieurs ont fait une grave erreur en voulant construire une théorie de l'apprentissage adulte qui s'oppose à ce qu'on sait de l'apprentissage aux autres stades de la vie. Garrison (1994, 213) renchérit en affirmant qu'il serait irresponsable de ne pas utiliser les connaissances appartenant à d'autres champs afin d'enrichir la compréhension de l'apprentissage des adultes. Il donne l'exemple de l'apprentissage auto-régulé qui a été rigoureusement développé à l'extérieur de l'éducation aux adultes. À notre avis, plusieurs connaissances provenant des champs de l'éducation aux enfants ou de la formation professionnelle pourraient aussi être mises à contribution. En effet, le contrôle de l'apprenant et sa responsabilité face à ses apprentissages sont au cœur de plusieurs autres courants de recherche et de pratique très actuels : l'éducation centrée sur l'apprenant (Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs, 1997; Lambert et McCombs, 1998), l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Jonnaert et Van der Borgh, 1999), les principes véhiculés par les écoles alternatives (Pallascio et Beaudry, 2000), la pratique réflexive popularisée par Schön (1983/1994; 1987) et la «formation réflexive» (Desjardins, 2000a, 2000b). Évidemment, cette «liste» ne comporte que quelques exemples et s'avère donc à compléter.

ASIPEC : Un programme d'autoformation assistée en psychologie de l'éducation

Un programme d'autoformation assistée en psychologie de l'éducation a été mis sur pied par Charles Caouette et Hermann Paquette en 1976 à l'Université de Montréal (Caouette et Paquette, 1978; Paquette et Caouette, 1978; Paquette, 1991). Huguette Bégin s'est jointe à l'équipe comme troisième professeure dès 1977. Les fondateurs ont nommé ce programme ASIPEC, qui signifie Apprentissages Significatifs et Intégrés dans une Perspective d'Éducation Continue. Ce programme, subventionné au tout début par le vice-rectorat aux études de l'Université de Montréal, met l'accent sur une pédagogie centrée sur l'apprenant en valorisant la relation éducative et la démarche de groupe.

Ce programme constitue clairement une forme d'autoformation. En effet, l'apprenant y assume beaucoup de liberté et de contrôle, ce qui constitue la caractéristique principale du concept d'autoformation dans la documentation (Foucher, 2000). Pourtant, il importe de souligner que le programme en question ne s'inscrit a priori dans aucune des conceptions abordées plus haut dans la partie traitant de la documentation sur l'autoformation. En effet, au moment de sa mise sur pied, en 1976, la littérature sur l'autoformation était presque inexistante et les fondateurs du programme ne s'étaient pas inspirés des premiers travaux de Tough ou de Knowles qui étaient déjà publiés. Les sources d'inspiration majeures des fondateurs proviennent plutôt de leurs expériences de formateur, notamment à la faculté d'éducation permanente et aux services pédagogiques, ainsi que de la vision de la personne et de l'apprentissage véhiculée par les écrits de Carl Rogers. Le programme ne doit donc pas être considéré comme une application des travaux présentés plus haut, mais plutôt un «développement parallèle» dont les liens avec la documentation sur l'autoformation sont élaborés à posteriori. Par ailleurs, le lien avec le mouvement des écoles alternatives québécoises s'avère beaucoup plus clair et direct puisque les fondateurs du programme s'y sont beaucoup impliqués. De plus, pendant les premières années d'ASIPEC, les écoles alternatives étaient le seul lieu de stage des étudiants.

Composantes du programme

Le programme comprend plusieurs composantes visant à faciliter le processus d'autoformation et à développer l'autonomie des étudiants:

- Des stages, à raison de 2 jours par semaine durant 4 sessions. Les stages sont choisis par les étudiants et ont lieu dans des milieux éducatifs variés tels que garderies, écoles primaires et secondaires (milieux régulier, alternatif et spécialisé), organismes communautaires (C.L.S.C., maison des enfants, centre de femmes, etc.), institutions collégiales et universitaires. Il importe de préciser que les stagiaires sont invités à créer leur propre rôle en fonction des besoins qu'ils perçoivent dans leur milieu de stage et des rôles qu'ils peuvent et désirent assumer. C'est ainsi que l'expérience s'avère très différente des stages plus traditionnels où l'ensemble des étudiants suivent une formation identique et vont dans des milieux similaires pour assumer des rôles semblables reposant essentiellement sur un ensemble de connaissances et de techniques acquises au préalable.
- Un journal de bord quotidien comportant les observations et les réflexions que l'apprenant juge important de noter selon ses objectifs et ses besoins qui peuvent être d'ordre professionnel ou personnel. Ce document écrit est remis au superviseur chaque semaine pour que ce dernier soit le plus à jour possible concernant le cheminement de son étudiant et puisse préparer la rencontre de supervision individuelle en conséquence.
- Une période de supervision individuelle de deux heures par semaine concernant les stages et tout autre aspect considéré important par l'apprenant et son superviseur. L'approche humaniste ainsi que la liberté de l'apprenant face à ce qu'il aborde distinguent la supervision individuelle de celle qu'on retrouve dans la majorité des programmes professionnels. De plus, des rencontres individuelles hebdomadaires aussi longues sont sans doute rares dans les programmes plus traditionnels.
- Une rencontre de groupe de trois heures par semaine (séminaires d'intégration) s'étalant sur trois sessions, où l'on discute des objectifs de formation, des stages ou de thèmes choisis par le groupe, selon un ordre du jour déterminé par le groupe. On y accueille aussi au besoin des invités. Le groupe (incluant le professeur) veille à ce que ces rencontres se déroulent dans des conditions optimales de confiance, de respect et d'authenticité.
- À la fin de chaque session, une auto-évaluation écrite par l'étudiant (20 à 30 pages) sur ses apprentissages en fonction de ses objectifs. Il importe de spécifier qu'il ne s'agit pas d'une évaluation quantitative sur certains aspects prédéterminés, mais plutôt d'une évaluation qualitative du cheminement vécu par l'étudiant selon la structure qu'il juge la plus pertinente. L'étudiant évalue aussi les autres étudiants du groupe (co-évaluation). Après avoir remis le travail à tous les étudiants du groupe ainsi qu'aux trois professeurs, une rencontre d'une journée permet à tous les lecteurs de discuter du cheminement de chaque étudiant dans sa formation.

- À la fin des deux années, un rapport-synthèse critique (40 à 60 pages en moyenne) sur le cheminement de l'étudiant à travers le programme. Ce travail similaire aux auto-évaluations porte sur l'ensemble de la formation. Ces travaux décrivent la démarche d'intégration des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être développés lors des deux années de maîtrise autant dans les stages que dans la formation académique. L'étudiant y fait aussi l'évaluation critique des rôles professionnels qu'il a assumés dans ses stages et discute de l'orientation de son avenir professionnel.
- Un cours d'éthique et six cours au choix parmi les cours offerts par le département ou dans d'autres départements selon le choix de l'apprenant. Malgré la possibilité de puiser à même la banque de cours de tout le département, les étudiants du programme choisissent la majorité de leurs cours parmi ceux offerts par les trois professeurs du programme puisqu'ils apprécient les méthodes qui y sont employées. C'est pourquoi cette portion de la formation, qui paraît à première vue semblable à ce qui se passe dans tous les autres programmes réguliers, cadre pourtant très bien avec la philosophie et la vision de l'éducation sous-jacente au programme. En effet, les professeurs y adoptent des approches pédagogiques accordant beaucoup d'importance aux initiatives des étudiants et à la discussion.

Philosophie et conceptions à la base du programme

Les travaux de Carl Rogers, particulièrement son livre *Freedom to learn* (1969/1984), constituent une inspiration majeure des professeurs responsables du programme. En conséquence, leur approche face aux étudiants est imprégnée d'humanisme, d'acceptation inconditionnelle, de chaleur, d'empathie et d'authenticité. On considère la relation éducative comme primordiale, ce qui explique l'importance du terme «assistée» qui accompagne «autoformation», un terme qui laisse souvent croire que la personne apprend seule ou qu'elle est laissée à elle-même. Dans ce programme, la personne est très encadrée, mais on lui laisse toujours le maximum de liberté possible dans ses choix. Il faut aussi préciser que l'assistance en question n'est pas simplement définie comme étant celle du professeur, elle inclut aussi notamment l'assistance que les étudiants s'apportent entre eux, par exemple à l'intérieur des rencontres de groupe, des cours et des rencontres d'évaluation de fin de session. Le groupe est, en effet, un lieu d'apprentissage très important par lequel on vise à instaurer un climat d'entraide et d'appartenance qui favorise les échanges riches et profonds concernant les intérêts, objectifs et activités de chacun. C'est un lieu de partage, de réflexion, de questionnement et de soutien.

Le sigle ASIPEC exprime clairement certaines orientations du programme. La première partie souligne qu'on vise des Apprentissages Significatifs et Intégrés. On entend généralement par «intégré» un savoir assimilé ou une habileté acquise. Par contre, les professeurs du programme y accordent aussi un sens de profondeur, de transférabilité à d'autres situations ainsi qu'un caractère global et expérientiel qui implique la personne dans toutes ses dimensions, aussi bien affectives que cognitives (Paquette, 1991). On considère que, pour que les apprentissages soient bien intégrés, ils doivent être significatifs pour la personne, c'est-à-dire qu'ils doivent répondre à des besoins ressentis par l'étudiant lui-même (il ne suffit pas que quelqu'un qui connaît bien le domaine lui dise ce qui est important). Afin de susciter ces apprentissages significatifs et intégrés, on a adopté une approche pédagogique de mise en situation alliée à une approche de groupe. Les stages permettent effectivement à l'apprenant de rencontrer quotidiennement de nombreux problèmes bien réels qui suscitent en lui autant de questionnements importants (approche de mise en situation). Le groupe peut l'aider à résoudre ses problèmes et chaque participant peut apprendre des expériences de ses pairs.

Quant à la dernière partie du sigle concernant la Perspective d'Éducation Continue, elle signifie tout simplement que, lorsque les études se terminent, les diplômés n'ont pas pour autant appris tout ce dont ils auront besoin au cours de leur vie professionnelle. On souhaite plutôt leur avoir «appris à apprendre» afin qu'ils soient capables de poursuivre leur formation de manière autonome en réponse à des besoins professionnels ou personnels et ce, tout au long de leur vie. Dans le contexte actuel de changements accélérés, la pertinence de cette capacité semble nettement amplifiée.

Les apprentissages réalisés à travers le programme ne sont pas prédéfinis et diffèrent d'un étudiant à l'autre. Ces caractéristiques inhérentes à l'autoformation rendent inadéquate l'évaluation par l'atteinte de certaines connaissances ou compétences prédéfinies. Par contre, comme il s'agit d'un programme de formation professionnelle de deuxième cycle en psychologie de l'éducation, certains types d'apprentissage sont très fréquents. On parle, par exemple, du développement de

qualités personnelles et sociales telles que l'autonomie, l'initiative, le sens des responsabilités, la confiance en soi, le sens critique, la créativité ainsi que l'acquisition d'une méthode de travail personnelle et efficace. Le programme vise aussi à développer les habiletés professionnelles qu'on considère habituellement essentielles pour un psychologue : capacité d'observer, d'analyser une situation et de poser un diagnostic adéquat; capacité de conceptualiser et d'appliquer un programme d'intervention individuelle, collective ou institutionnelle; capacité de faire et/ou d'utiliser de la recherche scientifique et, en particulier, de la recherche-action et de la recherche évaluative portant sur l'intervention; capacité de communiquer avec des individus, des groupes, des collectifs et des administrateurs, etc. (Caouette, 1992).

Nous avons insisté plus tôt sur l'importance d'identifier les objectifs poursuivis et la perspective philosophique lors de l'adoption de l'autoformation. Dans le cas du programme ASIPEC, les objectifs professionnels sont ceux identifiés le plus explicitement puisqu'il s'agit d'une formation professionnelle s'inscrivant à l'intérieur de l'institution universitaire. Cependant, les compétences professionnelles ne sont pas transmises, mais sont plutôt construites par chaque apprenant selon un profil qui lui est propre. On pourrait donc considérer qu'il s'agit d'actualisation professionnelle. L'actualisation personnelle étant elle aussi clairement soutenue par l'encadrement offert, fortement inspiré de l'approche centrée sur la personne de Rogers. Par ailleurs, bien qu'ils ne soient pas explicites, des objectifs d'émancipation avec une portée davantage collective, sociale, communautaire, voire même politique nous semblent aussi clairement présents. En effet, en plus d'encourager les étudiants à remettre en question les différentes structures en place, les professeurs constituent un modèle marqué d'engagement social. Leur implication dans de nombreux projets novateurs a peu de chance de passer inaperçue puisque plusieurs étudiants y font aussi leurs stages! La consultation de leurs écrits permet aussi de dégager aisément ces préoccupations. En somme, ce programme semble poursuivre à la fois des objectifs de formation professionnelle, d'actualisation et d'émancipation bien qu'ils ne soient pas tous aussi explicites.

Rôle des professeurs

Dans ce modèle, le mode d'accès au contenu est modifié: au lieu d'être transmis par le professeur, le contenu est recherché et reconstruit par l'étudiant. Cette démarche d'apprentissage réalisée par l'étudiant est la préoccupation première du professeur; d'où un changement majeur au niveau de la conception de son rôle: le professeur accompagne l'étudiant, non pas passivement mais de façon active en intervenant, en questionnant, en aidant l'étudiant à identifier les façons dont il a intégré le nouveau savoir dans sa propre conception et dans ses comportements personnels et professionnels. Il agit aussi comme tuteur et superviseur de stages. Les rencontres de tutorat et de supervision ainsi que les rencontres de groupe constituent des moments privilégiés pour établir une relation éducative avec l'étudiant. Dans ces activités, le professeur s'attarde au processus d'apprentissage et au processus d'intégration. Il va de soi que, dans une telle démarche, tout ne peut être prévu à l'avance; il est important de tolérer l'ambiguïté. Le vote de confiance fait à l'étudiant est essentiel car c'est lui qui prend en charge son propre projet de formation et qui le gère en fonction de ses objectifs, de son rythme et de son style d'apprentissage. Ce type de pédagogie, exigeant pour le professeur, s'avère, par ailleurs, une grande source d'enrichissement et de perfectionnement; en effet, à l'instar de ses étudiants, le professeur fait ses propres démarches d'apprentissage, partage ses nouveaux savoirs et la façon dont il les intègre avec les étudiants.

Une recherche en cours sur la dynamique d'apprentissage et ses impacts perçus dans ce programme

Ce programme novateur a formé pendant plus de vingt ans au-delà d'une centaine de diplômés. Aussi, nous croyons pertinent de chercher à mieux cerner le processus et les résultats. Comme nous l'avons souligné plus haut, le programme a été développé de manière tout à fait indépendante au courant de recherche et de pratique présenté dans la première partie. Ce qui n'exclut pas évidemment, des influences communes comme Rogers ou le contexte social. Néanmoins, le fait qu'il s'agisse d'un développement parallèle rend l'établissement de «ponts» entre les deux

particulièrement intéressant. Cependant, cet intérêt s'accompagne aussi d'une difficulté supplémentaire à bien cerner les significations des termes qui diffèrent parfois selon le contexte.

Selon Candy (1991), la nature du concept d'autoformation le rend davantage compatible avec un paradigme constructiviste ou interprétatif. Selon lui, l'adoption fréquente d'une perspective positiviste pour étudier l'autoformation s'avère inadéquate et même ironique. Il explique notamment que cette perspective de recherche tend à submerger les différences individuelles alors qu'elles sont au cœur même du concept. Au contraire, la perspective de recherche la plus féconde pour l'autoformation doit accorder la plus haute importance à l'individualité tout en reconnaissant l'importance du contexte. Aussi, Candy prône l'adoption d'un paradigme interprétatif parce qu'il accorde beaucoup d'importance aux objectifs personnels, aux intentions, aux schèmes de référence et surtout au fait que l'humain choisit et participe activement à la création du monde social dont il fait partie. D'autre part, Spear (1988) recommande de s'appuyer prioritairement sur le point de vue nécessairement subjectif des apprenants afin d'arriver à mieux saisir la dynamique de ce type d'apprentissage qui s'avère moins linéaire et planifié que ce qu'on croyait initialement. Cet aspect phénoménologique de la recherche s'inscrit très bien dans les principes à la base du programme ASIPEC s'inspirant largement de l'approche centrée-sur-la-personne de Carl Rogers qui accorde la plus haute importance à la compréhension du monde subjectif de l'individu.

Cette recherche vise à mieux comprendre la dynamique d'apprentissage dans ce type particulier de formation ainsi que ses impacts perçus sur le développement professionnel et la formation continue des diplômés. Elle vise aussi à connaître les forces, faiblesses et limites attribuées à cette formule ainsi que le niveau de satisfaction des diplômés. Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire visant à approfondir la compréhension d'un phénomène assez peu connu en s'appuyant sur différents témoignages, l'analyse par théorisation ancrée nous semble particulièrement indiquée (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1992; Paillé, 1994a; Strauss et Corbin, 1998). Notre objectif de recherche s'avère large, mais sera précisé

en fonction des dimensions sur lesquelles nos informateurs insisteront. Ainsi, comme le précise Paillé (1994a), l'objet exact de recherche est lui aussi partiellement émergent.

La collecte des données repose principalement sur des entretiens de recherche qualitatifs semi-structurés (Boutin, 1997; Paillé, 1991) qui sont réalisés avec des diplômés et avec les professeurs-fondateurs du programme. Tel que le suggère Paillé, chaque série de deux ou trois entrevues sera suivie de la transcription du matériel et de son analyse. Les résultats de cette dernière opération pourront entraîner l'ajustement du guide d'entretien afin d'optimiser la contribution de la collecte des données à la théorisation émergente. Le choix des prochains participants visera particulièrement à explorer les variations quant aux principales catégories émergentes suivant les principes de l'échantillonnage théorique. La collecte et l'analyse des données se poursuivront jusqu'à l'obtention d'une saturation satisfaisante quant aux principales catégories, quand l'analyse de nouvelles données n'implique plus de changement dans la théorisation développée. L'ensemble de l'analyse suivra les grandes étapes suggérées par Paillé; toutefois, celles-ci ne doivent pas être envisagées comme exclusives et linéaires, mais davantage itératives et comportant un certain chevauchement : 1) codification; 2) catégorisation; 3) mise en relation; 4) intégration et 5) modélisation. Évidemment, une fois la théorisation développée concernant le programme, il faudra établir les liens avec la documentation scientifique. D'une part, il faudra choisir à l'intérieur des écrits sur l'autoformation ce qui est véritablement pertinent vu la polysémie du concept ainsi que la diversité des valeurs et des idéologies sous-jacentes. D'autre part, l'étude de l'autoformation s'étant largement limitée à l'éducation aux adultes, nous comptons aussi mettre à contribution d'autres concepts provenant d'autres champs comme la pratique et la formation réflexive ainsi que les approches socio-constructivistes de l'apprentissage.

Conclusion

L'autoformation a soulevé énormément d'intérêt, de recherche et de pratique en éducation aux adultes; la documentation à ce sujet s'avère volumineuse et riche.

Malheureusement, les nombreuses confusions rendent l'utilisation de ce corpus difficile. Il ne suffit pas de parler d'autoformation, il faut aussi décrire la perspective particulière, les valeurs, l'idéologie et les motifs sous-jacents. En effet, l'autoformation vise parfois l'actualisation ou l'émancipation, mais elle peut aussi viser tout simplement une formation efficace et rentable. Ces motifs diversifiés laissent présager des pratiques forts différentes. D'autre part, l'autoformation, au cœur d'une quête identitaire du domaine de l'éducation aux adultes, semble avoir fait l'objet d'un certain cloisonnement. En effet, afin de soutenir la spécificité de la clientèle adulte, on a évité les emprunts à d'autres champs qui auraient pourtant pu accélérer ou enrichir la conceptualisation de l'autoformation. Il semble que cette «cloison» ait aussi opéré dans l'autre sens, limitant le rayonnement du concept d'autoformation à l'extérieur de l'éducation aux adultes. Considérant que les préoccupations quant au rôle actif, au contrôle et à la responsabilité de l'apprenant sont communes à d'autres champs de l'éducation, nous souhaitons que davantage de liens soient créés afin d'optimiser l'apport de l'ensemble des travaux.

La présentation d'un programme d'autoformation assistée à partir d'une simple énumération de ses composantes (stage, journal de bord, supervision individuelle, rencontre de groupe, cours, auto-évaluation, rapport-synthèse) s'avère insuffisante. En effet, ces composantes peuvent très bien être utilisées dans d'autres types de formation que l'on pourrait qualifier d'hétéroformation. C'est plutôt la façon particulière d'aborder chacun de ces aspects qui permet de distinguer s'il s'agit bel et bien d'autoformation. En fait, puisque c'est l'apprenant qui assume la responsabilité première du contrôle et des choix liés à sa formation, c'est son point de vue qu'il faut privilégier afin de mieux comprendre cette forme d'apprentissage.

Références

Bonham, L. A. (1991). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: What does it measure? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 92-99.

- Bonham, L.A. (1995). Self-Directed Learning versus constructivist learning : Candy revisited. In H.B. Long et ass. *New Dimensions in self-directed learning* (159-163). Norman, University of Oklahoma.
- Bouchard P. (1996). Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains. Une recension critique. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 29(1-2). <http://artsci-ccwin.concordia.ca/education/girat/Portelli.html>
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Brockett, R.G. (1994). Resistance to self-directed learning in adult learning : Myth and misunderstandings. *New Directions for adult and Continuing Education*, 64, 5-12.
- Brockett, R.G. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning – Perspectives on theory research and practice*. New York, Routledge.
- Brookfield, S. (1985). Self-Directed Learning : A critical review of research. In. S. Brookfiel (Éd.) *Self-Directed Learning : From theory to practice*. *New Directions for adult and Continuing Education*, 25, March, 5-16.
- Brookfield, S. (1988). Conceptual, methodological and practical ambiguities in Self-Directed Learning. In H.B. Long et Associates. *Self-directed learning: Application and theory* (11-37). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuijnman (Éd.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, Pergamon Press/Elsevier Science. <http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>
- Brookfield, S. (1993). Self-Directed Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 43(4). <http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/PoliticalClarity.html>
- Caffarella, R.S. et O'Donnell, J.M. (1988). Research in self-directed learning : Past, present and future trends. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and theory* (39-61). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation : Pour un nouveau projet de société*. Montréal, VLB Éditeurs.
- Caouette, C.E. et Paquette, H. (1978). La formation de professionnels en sciences humaines appliquées. *Pédagogiques*, 3(4), 7-11
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française,.
- Carré, P. (1995). Éditorial du numéro thématique L'autoformation en chantiers. *Éducation Permanente* (122), 7-11.
- Carré, P. (1999a). Faut-il avoir peur de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (370), 8-9.
- Carré, P. (1999b). Les mythes de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (370), 19-21.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'auto-formation - psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF.
- Confessore G.J. et Long, H.B. (1992). *Abstracts of literature in self-directed learning 1983-1991*. Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Confessore, G.J., Long, H.B. et Redding, T.R. (1993). The status of self-directed learning literature, 1966-1991. In H.B. Long et ass. *Emerging perspectives of self-directed learning* (45-56). Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Danis, C. et Tremblay, N.A. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11(3), 421-440.
- Danis, C. et Tremblay, N.A. (1988). Autodidactic experiences : questioning established adult learning principles. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and theory* (171-197). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Desjardins, J. (2000a). Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

- Desjardins, J. (2000b). Une «formation réflexive» pour les enseignants – Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. In R. Pallascio et L. Lafortune (Éds) *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.
- Eneau, Jérôme (2000). Autonomie et autoformation dans la littérature des années 70 à 90 - examen général de doctorat - Ph. D. en Andragogie – Université de Montréal.
- Field, L. (1989). An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 125-139.
- Field, L. (1990). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: Should it continue to be used? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 100-103.
- Foucher, R. (2000). L'autoformation reliée au travail : jalons pour une état de la question. In R. Foucher (Éd.) *L'autoformation reliée au travail* (9-62). Montréal, Éditions Nouvelles.
- Garrison, D.R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education : an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quaterly*, 42(3), 136-148.
- Garrison, D.R. (1994). Conclusion. In. D.R. Garrison (Éd.) *Research perspectives in adult education*. (211-215). Malabar, Florida, Krieger Publishing Company.
- Gerstner, L.S. (1990). On the theme and variations of Self-Directed Learning. In H.B. Long et ass. *Advances in research and practice in self-directed learning* (67-92). Norman, University of Oklahoma.
- Gerstner, L.S. (1992). What's in a name? The language of self-directed learning. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and research* (73-96). Norman, University of Oklahoma.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity – Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Ca, Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis – Emergence vs Forcing*. Mill Valley, Ca, Sociology Press.

- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen et T.N. Postlethwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education* (deuxième édition). Oxford, Pergamon Press. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>
- Hiemstra, R. (1996). What's in a Word? Changes in Self-Directed Learning language over a Decade. International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, Florida. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/word.html>
- Hiemstra, R. et Brockett, R.G. (1994). From Behaviorism to Humanism : Incorporating Self-Directed Learning in learning concepts into the instructional design. In *New ideas about self-directed learning*. (59-80). Norman, University of Oklahoma. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>
- Jarvis, P., Holford, J. et Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London, Kogan Page.
- Jonnaert, P. et Van de Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, De Boeck.
- Knowles, M. S. (1971/1990). *The modern practice of adult education - from pedagogy to andragogy*. New York, Association Press. Traduction française *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les éditions d'organisation.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner : A neglected species*. Houston, Gulf.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning : A guide for learners and teachers*. Chicago, Associated Press, Follett Publishing.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. Chicago, Follett Publishing Company.
- Lambert, N.M. et McCombs, B.L. (1998) *How students learn - Reforming schools through learner-centered education*. Washington, American Psychological Association.

- Le Meur, G. (1995). La praxéologie : une néoautodidaxie. *Éducation Permanente* (122), 113-124.
- Long, H.B. (1991). Challenges in the Study and Practice of Self-Directed Learning. In H.B. Long *Self-Directed Learning: consensus and conflict*. (11-28). Norman, University of Oklahoma.
- Long, H.B. (1994). Challenging some myths about Self-Directed Learning research. In H.B. Long et ass. *New ideas about self-directed learning* (1-14). Norman, University of Oklahoma.
- Long, H.B. (2000). Understanding Self-Direction in learning. In H.B. Long et associés (Éds) *Practice and theory in Self-Directed Learning*. (11-24) Schaumburg, Illinois, Motorola University Press.
- Long, H.B. et Redding, T.R. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts 1966-1991*. In H.B. Long et ass. Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Long, H.B., et Confessore, G. J. (1992). *Abstracts of literature in self-directed learning: 1966-1982*. Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Merriam, S. B. et Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. et Brockett, R.G. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco, Jossey Bass.
- Norman, G.R. (1999). The adult learner : A Mythical species. *Academic Medicine*, 74(8), 886-889.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication présentée au congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'avancement des Sciences.
- Pallascio, R. et Beaudry, N. (Eds) (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation – Continuité ou changement?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- Paquette, H. (1991). Opérationnalisation d'une recherche-action portant sur la formation en psychologie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 12(1) 100-110.
- Paquette, H. et Caouette, C. (1978). Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 4(3), 443-457.
- Pilling-Cormick (1995) Existing measures in the Self-Directed Learning literature. In H.B. Long et Associates. In H.B. Long et Associates. *New Dimensions in self-directed learning* (49-60). Norman, University of Oklahoma.
- Rogers, C. (1969/1984). *Freedom to learn*. Traduction française *Liberté pour apprendre?* Paris, Dunod.
- Schön, D.A. (1983/1994). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books. Traduction française *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey Bass.
- Spear, G.E. (1988). Beyond the organizing circumstance : A search for the methodology for the study of self-directed learning. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and theory* (199-221). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Spear, G.E. et Mocker, D.W. (1984). The organizing circumstance : Environmentals determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.
- Straka, G. (Éd.) (1997). *European views of Self-Directed Learning – Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. New York, Waxman.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research - Techniques and procedures for developing grounded theory*. London, Sage Publications.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher : a study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects : a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

- Tremblay, N. (1991). A conceptual model of autodidacticism. In H.B. Long *Self-Directed Learning : consensus and conflict*. (29-51). Norman, University of Oklahoma.
- Tremblay, N.A. et Balleux, A. (1995). La galaxie «auto» dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation Permanente*, 122, 149-163.
- Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs (1997). Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform. [Http://www.apa.org/ed/lcp.html](http://www.apa.org/ed/lcp.html)

Chapitre 2 - DEUXIÈME ARTICLE : Pensée critique et pensée métacognitive (publié dans *Métacognition et éducation*).

Richard Pallascio, professeur, CIRADE, UQAM

Martin Benny, étudiant au doctorat, Université de Montréal

Johanne Patry, étudiante au doctorat, UQAM

Introduction

Un peu partout dans le monde, non seulement des changements de programmes pour les écoles primaires et secondaires se manifestent, mais des modifications plus profondes dans les designs curriculaires sont introduites, entre autres pour tenter de se démarquer d'anciens curricula axés davantage sur une approche behavioriste de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, un nouveau paradigme épistémologique, le socio-constructivisme, sort des officines de la recherche et des groupes contrôlés, pour tenter de s'adapter aux pratiques régulières de l'école. Selon Jonnaert (2000), les connaissances sont alors *construites* (et non transmises), elles sont *temporairement viables* (et non définies une fois pour toutes), elles nécessitent une pratique *réflexive* (et non admises comme telles sans remise en cause) et elles sont *situées* dans des *contextes* et des *situations pertinents* par rapport aux pratiques sociales établies (et non décontextualisées).

L'idée que le processus d'apprentissage comporte une dimension réflexive incontournable n'est en quelque sorte pas récente. En effet, Dewey, dans *How we think* (1933, éd. révisée), utilisait l'expression «pensée réflexive», en opposition «pensée spontanée», voulant désigner par là «une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences». Connaître l'origine de ses idées - les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière - libère l'individu d'une rigidité intellectuelle; pouvoir choisir entre plusieurs alternatives et agir sur elles est source

de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences d'idées, c'est connaître leur sens, puisque, comme Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en oeuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui anticipait les travaux ultérieurs sur le sujet au cours des cinquante dernières années (Lipman 1995: 135). Dans *Démocratie et éducation* (1990/1916), Dewey utilise l'expression «expérience réflexive», mettant en lumière les étapes d'un processus réflexif dont les origines et les points d'arrivée se situent dans l'expérience même de la personne. D'ailleurs, dans une perspective socioconstructiviste, « sources et critères de compétences, les situations sont aussi sources et critères de connaissances » (Jonnaert 2000 : 9).

Cette forme de pensée issue d'expériences réflexives de l'apprenant, semble donc s'articuler au développement conjugué d'une pensée critique (Lipman 1995; Ennis 1993) et d'habiletés métacognitives (Flavell 1979; Doudin et Martin 1992; Lafortune et St-Pierre 1994), du moins celles qui prennent comme objet de cognition la pensée elle-même, la nôtre et celle de nos interlocuteurs. C'est ainsi que, dans l'activité éducative, on voit apparaître dans les nouveaux programmes pour les écoles, des « compétences transversales », telles que « exercer sa pensée critique » et « pratiquer des méthodes de travail efficaces », cette dernière recouvrant diverses manifestations de nature à la fois cognitive et métacognitive, comme « choisir une démarche », « mobiliser les compétences requises », « revoir les étapes franchies »... (MEQ 2000 : 31).

Mais ces compétences sont-elle du même ordre? Celle concernant le développement d'une pensée critique relève-t-elle davantage d'une finalité de l'éducation d'ordre supérieur, alors que celle liée au développement d'une pensée métacognitive concernerait davantage une instrumentation intellectuelle du sujet épistémique? Cela étant, dans quelle mesure ne pouvons-nous pas les différencier et

mieux établir leur interdépendance afin d'optimiser leur efficacité en éducation? Nos propos vont s'appuyer sur les travaux d'une équipe de recherche⁴ du CIRADE⁵, alimentée par des réflexions de chercheurs de diverses provenances⁶, reliés par un forum de discussion.

Le cadre conceptuel

Après avoir défini les principaux concepts décrits dans notre introduction, nous les situerons en fonction de leurs rôles, de leurs objets et de leurs buts respectifs, afin de mieux circonscrire leurs ressemblances et leurs dissemblances.

La pensée critique

La pensée critique a soulevé tellement d'intérêt en éducation qu'il serait fort difficile de présenter une synthèse complète de la documentation à ce sujet (Kennedy, Fisher et Ennis, 1991). Cependant, la contribution de certains auteurs s'avère particulièrement importante, notamment ceux que Johnson (1992) a nommé le groupe des cinq, désignant ainsi Robert Ennis, Matthew Lipman, John McPeck, Richard Paul et Harvey Siegel. Malgré l'importance de leurs contributions, notre propos relatif à la pensée critique demeurera général puisqu'une présentation adéquate de chacune de ces perspectives nécessiterait trop d'espace.

⁴ Les membres de l'équipe de recherche sont Marie-France Daniel, Université de Montréal, Rollande Deslandes, Université du Québec à Trois-Rivières, Philippe Jonnaert, Université du Québec à Montréal, Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières, Pierre Mongeau, Université du Québec à Montréal, Richard Pallascio, Université du Québec à Montréal, Martin Benny, Université de Montréal.

⁵ Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM).

⁶ Australie, Belgique, Brésil, France, Mexique, Québec et Suisse.

On reconnaît de plus en plus l'importance de la pensée critique. Par exemple, à l'instar de nombreux pays, dans la réforme actuelle du programme de l'école québécoise, on lui a donné une place de choix, l'exercice de la pensée critique s'avérant l'une des quatre compétences transversales d'ordre intellectuel à développer. On la définit ainsi :

L'élève est capable de s'interroger relativement à une affirmation, un événement, un problème, un phénomène, une œuvre en tenant compte du contexte. Il s'engage dans un processus de réflexion continu afin d'émettre des jugements notamment d'ordre logique, éthique et esthétique. Il peut effectuer des choix éclairés dans sa vie personnelle, scolaire et sociale. Il devient capable de justifier et d'évaluer ses choix à partir de valeurs et de principes. (MEQ, 2000 : 27).

La documentation sur la pensée critique révèle que son exercice nécessite deux principales composantes : des capacités cognitives ainsi que des dispositions affectives (ou encore des attitudes ou un esprit critique). Ennis (1987) a énoncé 12 capacités et 14 attitudes propres à la pensée critique alors que Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) ont élaboré 9 stratégies affectives et 26 stratégies cognitives (9 microhabiletés et 17 macrohabiletés). Puisqu'il serait hors de propos d'évoquer de manière exhaustive tous ces éléments, nous avons formulé quelques énoncés inspirés notamment d'Ennis et de Paul afin d'illustrer les composantes affectives et cognitives favorisant la pensée critique. Les attitudes ou dispositions affectives peuvent être décrites ainsi: manifester un esprit ouvert aux différents points de vue et aux informations divergentes ou contradictoires; tolérer le doute, l'incertitude et l'ambiguïté avec humilité et courage; remettre en question son propre point de vue comme ceux des autres de manière impartiale et intègre; reconnaître l'influence des émotions et des expériences individuelles sur les pensées et les croyances; se concentrer avec persévérance sur le problème central; etc. Quant aux capacités cognitives, en voici quelques-unes : évaluer la crédibilité des sources; établir des critères pour pondérer la valeur des informations; bien comprendre ou définir les termes en question; appréhender les points de vues divergents sans les distordre, les exagérer ou les caricaturer; observer ou rechercher de nouvelles informations; discuter et dialoguer pour approfondir la question et obtenir des points de vue

supplémentaires; analyser les arguments, reconnaître les sophismes, stéréotypes, clichés ou contradictions; identifier les présupposés ou les postulats non formulés; procéder à des inductions ou des déductions avec minutie; analyser, comparer et synthétiser l'information; évaluer la cohérence et la consistance logique de sa propre démarche.

D'autre part, Mc Peck (1981) a soulevé un débat important concernant le caractère généralisable ou non des habiletés de pensée critique. Selon Mc Peck, il est infructueux d'enseigner la pensée critique en général ou de croire qu'elle pourra être transférée d'un domaine à un autre. Chaque discipline implique non seulement des savoirs distincts, mais en plus des normes épistémologiques différentes. Or, un individu qui ignore les normes sémantiques, conceptuelles et épistémologiques d'un champ sera incapable d'y faire preuve de pensée critique même s'il en est capable dans un autre domaine. Bien sûr, il est possible d'aménager différents compromis entre les deux positions extrêmes, cependant Mc Peck a le mérite d'avoir éveillé l'intérêt à une limite contextuelle importante à l'exercice de la pensée critique.

Enfin, soulignons l'importance toute particulière de la pensée critique dans un paradigme socioconstructiviste. En effet, dans une telle perspective, il ne s'agit pas d'une compétence parmi d'autres puisqu'elle se situe au cœur même du processus d'enseignement et d'apprentissage (Davis-Seaver, Smith et Leflore, 2000). Selon cette approche, l'apprenant construit activement ses connaissances par une activité réflexive sur ses propres connaissances en interaction avec le milieu (Jonnaert et Van der Borght, 1999), l'objectif de la démarche étant de produire des connaissances temporaires dans une situation ou un contexte donné. Or, la pensée critique peut jouer un rôle clef dans l'activité réflexive en question afin qu'elle aboutisse à une représentation viable qui tient compte d'une manière raisonnée de l'ensemble des informations, connaissances et expériences pertinentes à la situation. Il n'est donc pas surprenant que des réformes éducatives fassent une place de choix au développement d'une pensée critique puisqu'elles s'inspirent majoritairement du socioconstructivisme.

La métacognition et la pensée métacognitive

Le concept de métacognition puise ses origines dans les travaux sur la mémoire de Flavell et d'autres chercheurs dans les années 70. Il s'en est suivi toute une kyrielle de définitions de la part de chercheurs poursuivant des recherches sur la métacognition. Tous y allaient de leur variante, incluant ou excluant certaines habiletés ou composantes (Patry, 2003). À présent, après plus d'une vingtaine d'années, la plupart des chercheurs retournent plus ou moins à la définition de la métacognition de Flavell (1976) selon qui :

La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et leurs produits ou de ce qui leur est relié... La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret. (cité par Noël, Romainville et Wolfs 1995 : 49).

Saint-Pierre (1994) décrit certains problèmes reliés à la définition de la métacognition comme son manque de précision, la différence entre ce qui est cognitif et ce qui est métacognitif, son caractère conscient ou non, ainsi que l'estimation et la mesure des processus métacognitifs.

Selon Flavell (1987) une expérience métacognitive consciente pourrait avoir lieu durant plusieurs situations : 1) lorsque la situation le requiert explicitement; 2) lorsque la situation cognitive se trouve à être à la fois nouvelle et non-familière; 3) durant des situations où il est nécessaire de faire des inférences, de faire preuve de jugement et lors de la prise de décision et 4) lorsque l'individu est en difficulté durant une résolution de problème. Ce serait par la pratique de la métacognition que celle-ci s'améliorerait (Flavell, 1987).

Les deux composantes principales de la métacognition seraient les connaissances métacognitives que possède un individu et la gestion de son activité mentale (Flavell, 1979; Allaire, Pallascio, Lafortune et Mongeau, 1998; Saint-Pierre, 1994; Noël, Romainville et Wolfs, 1995). Certains chercheurs, dont Flavell (1979, 1987), considèrent trois différentes variables au niveau des connaissances

métacognitives : les connaissances relatives à l'individu, les connaissances relatives à la tâche et les connaissances relatives aux stratégies. Les connaissances métacognitives renvoient au « quoi » de nos cognitions (Allaire, Pallascio, Lafortune et Mongeau, 1998). Ces connaissances seraient acquises avec l'expérience (Chi, 1987).

La seconde composante de la métacognition, la gestion de son activité mentale, est très complexe. Elle ne peut être totalement couverte dans le présent chapitre. Nous nous en tenons principalement à en présenter une définition opérationnelle générale à partir des travaux des chercheurs qui nous ont précédés. D'abord il existe un certain consensus à l'effet que cette gestion de l'activité mentale fait partie intégrante de tout processus d'apprentissage, de croissance et de changement (Brown, 1987). Plusieurs auteurs dont Allaire, Pallascio, Lafortune et Mongeau (1998) considèrent la gestion de son activité mentale comme une habileté métacognitive en ce qu'elle renverrait au contrôle du « comment » de nos processus cognitifs. Elle serait reliée au choix de stratégies ainsi qu'à leur exécution lors d'une résolution de problème dans différents contextes (Portelance, 1998; Campionne, 1987; Carns et Carns, 1991). Elle serait ainsi une composante essentielle pour la réussite de l'apprenant car elle lui permettrait d'être autonome en ce qui a trait à ses propres apprentissages (Poissant, Poëlhuber et Falardeau, 1994). Pour Tardif (1999), la métacognition garantirait la gestion de l'activité mentale par une amélioration du jugement de son propre cheminement et de ses conclusions en rapport avec la tâche accomplie. Néanmoins, le développement des habiletés liées à la gestion de l'activité mentale serait tributaire du degré de conscience que possède l'apprenant de ses propres processus (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). À ce stade-ci nous pouvons définir la gestion de l'activité mentale comme étant « une démarche consciente qui consiste à utiliser des habiletés et des stratégies métacognitives afin d'effectuer une tâche donnée » (Patry, 2003). Les habiletés métacognitives impliqueraient l'observation délibérée (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996) de ses processus, c'est-à-dire se voir comprendre un problème, se voir analyser ce même problème jusqu'à résolution finale.

Alors que la métacognition dans sa globalité porte sur la conscience de ses processus d'apprentissage, une pensée métacognitive (« thinking about thinking » : Fisher 1998) porte essentiellement sur la conscience de ses processus de pensée, par exemple en effectuant un retour sur une preuve logique produite par un individu au sujet d'un problème mathématique. Dans le contexte qui nous intéresse, celui d'une pensée réflexive en développement, les habiletés propres à une pensée métacognitive, c'est-à-dire celle qui prend sa pensée ou celle de ses interlocuteurs comme objet cognitif, constituent une application particulière de la métacognition.

Rôles, objets et buts respectifs dans la cognition du sujet

Avant d'aborder les deux types de pensée à l'étude, rappelons qu'un *rôle* désigne une fonction ou une action caractéristique, qu'un *objet* précise ce sur quoi tendent les efforts et les actions et qu'un *but* caractérise ce vers quoi l'individu tente de parvenir en accomplissant une action. Alors que le *rôle* d'une pensée métacognitive est d'aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée complexe, le rôle d'une pensée critique est d'aider l'individu à porter un regard critique sur son environnement ou sur soi et à favoriser une remise en question.

Les *objets* d'une pensée métacognitive sont les activités et les démarches mentales manifestées par un individu ou par plusieurs individus en situation d'échanges, alors que ceux propres à une pensée critique sont les énoncés, les opinions, les idées, les concepts, les croyances et les savoirs formulés ou reformulés par ces personnes. Une pensée métacognitive peut donc être une pensée individuelle axée sur l'examen des pensées exprimées par des collectivités de pensées, par exemple, celles d'élèves en communauté de recherche philosophique (Lipman 1995). Elle tient compte de l'ensemble des pensées personnelles et collectives et traduit la réflexion sur un ensemble de réalisations ou de réflexions dans le but d'en saisir la globalité. C'est dans ce sens qu'il faut interpréter certains auteurs qui décrivent cette compréhension du processus de savoir propre à une pensée métacognitive, comme

« le processus qu'un individu invoque pour contrôler la nature épistémique des problèmes et la valeur de vérité des solutions alternatives » (Kitchener 1983 :225).

Enfin, alors que le *but* d'exercer une pensée métacognitive est à l'effet que l'individu prenne conscience de sa démarche mentale en vue de s'améliorer et d'agir de manière plus efficiente pour mieux penser, comprendre et intégrer ses connaissances, celui lié à une pensée critique est à l'effet que l'individu puisse produire des jugements éclairés et viables en vue de prévenir l'aliénation et d'améliorer la qualité de l'expérience individuelle et sociale. Mais en quoi les rôles, les objets et les buts d'une pensée métacognitive et d'une pensée critique présentent-ils des ressemblances et des dissemblances?

Ressemblances

Les deux concepts appartiennent au même champ de la cognition, celui visant le développement d'une pensée réflexive. De plus, ces deux formes de pensée ont chacune leur place dans les visées d'un enseignement cherchant à développer l'autonomie chez l'apprenant à la fois dans son apprentissage et lorsqu'il est en situation de résolution de problèmes scolaires ou réels. Alors qu'un penseur critique est « conscient qu'une pensée critique est un processus social et sollicite activement les critiques des autres afin d'améliorer tant sa conscience de soi que sa compréhension de la société » (Cromwell id.), il est également disposé à questionner ses pensées et ses actions, et donc à se comporter en amont en « penseur métacognitif ».

Les deux processus sont producteurs de jugements. Le recours à une pensée métacognitive mène normalement à un jugement critique sur sa façon de penser et d'agir, alors que l'exercice d'une pensée critique, quant à lui, conduit à produire un jugement sur un des objets mentionnés ci-dessus (énoncé, opinion, idée, concept, croyance ou savoir). Alors qu'un penseur critique se doit d'assumer « la responsabilité de sa pensée en étant apte et disposé à expliquer sa signification et les

conséquences qu'elle comporte » (id), cette démarche est intrinsèquement celle réalisée par le penseur métacognitif.

Lorsque l'objet de la pensée critique est sa propre pensée ou un de ses produits (ex. une démonstration mathématique), cette démarche rejoint essentiellement l'exercice métacognitif sur sa pensée. En examinant les présupposés ainsi que la validité des communications, le penseur critique est « engagé dans une réflexion sur les présupposés qui guident notre représentation et notre interprétation de la réalité » (id). Ce faisant, notre penseur critique ne peut que se comporter en penseur métacognitif.

Dissemblances

D'ores et déjà, nous savons que les disciplines d'appartenance de ces deux concepts sont différentes: la métacognition origine de la psychologie de l'apprentissage, alors que la pensée critique est issue principalement de travaux de philosophes. Cependant, dans le contexte de la psychologie culturelle (Bruner 1996: 18), "apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel":

La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert. Elle serait en quelque sorte une aide pour que chacun devienne un meilleur architecte, un meilleur bâtisseur. (id.: 36).

Une pensée critique ne peut exister sans des contenus (concepts, énoncés ...), alors qu'une pensée métacognitive porte sur des processus de la pensée. Mais contrairement à l'impression de départ, ces contenus de connaissance, bien que nécessaires, sont insuffisants à l'exercice d'une pensée critique. Un penseur critique « comprend qu'à chaque discipline correspondent des modes de pensée particuliers »

(id) et cette compréhension ne peut passer outre le développement d'une pensée métacognitive.

La pensée critique, dans une optique générale d'éducation à la citoyenneté visant une tête bien faite et non seulement une tête bien pleine, s'avère une finalité de premier plan de l'éducation, alors qu'une pensée métacognitive est un outil très puissant et maintenant essentiel à maîtriser, un instrument permettant, par exemple, de soutenir l'exercice et le développement d'une pensée critique. L'entraînement aux habiletés métacognitives nécessitant une argumentation, intérieure ou extérieure à soi, ce dernier contexte est d'ailleurs davantage aidant, car le fait de fournir des explications à d'autres et d'entendre le discours des autres, nous fait prendre conscience de nos processus. D'une part, parce que l'apprentissage est socialement constitué, l'interaction sociale étant une composante nécessaire à tout apprentissage. Les élèves ne font pas qu'apprendre des éléments de la culture, ils créent une ou la culture. D'autre part, l'interaction dont il est question ici, est de nature argumentative, basée sur une rationalité discursive, et la constitution sociale de l'apprentissage collectif consistera en une participation dans l'élaboration interactive d'une argumentation (Krummheuer 2000: 22). Et comme le mentionne Paul (1982), le penseur critique, au sens fort du terme, doit appliquer ces habiletés métacognitives à ses propres positions.

De plus, l'exercice d'une pensée critique porte normalement sur des objets extérieurs à soi (ex : des savoirs socialement reconnus, des croyances ...) et requiert une certaine expertise dans un domaine donné, alors que l'acte métacognitif est la plupart du temps individuel, en rapport avec sa propre cognition et ne requiert aucune expertise dans un domaine extérieur à soi; il porte rarement sur des objets extérieurs à soi, sauf, bien entendu, si l'on accepte que, par exemple, le fait de prendre conscience qu'une autre personne a recours aux mêmes procédures que soi ou au contraire à d'autres, est une activité de nature métacognitive.

Mais, est-ce la gestion de l'activité métacognitive qui favorise le développement d'une pensée critique, ou est-ce le fait de développer une pensée critique qui facilite le processus de gestion de l'activité métacognitive sur sa propre

pensée? D'une part, l'exercice d'une pensée critique semble favoriser les processus d'une pensée métacognitive, ne serait-ce que par l'entraînement à la remise en question des concepts et conceptions, des idées d'autrui et par le développement d'habiletés argumentatives. Mais, d'autre part, rien ne semble garantir que le développement de la métacognition, du moins celle portant sur sa propre façon de penser, favorise celui d'une pensée critique, en ce sens que la pratique d'actes métacognitifs n'engendre pas automatiquement le passage d'une pensée simple ou spontanée ou « dualiste » (King et Kitchener, 1994) à une pensée complexe, réfléchie et « relativiste » (id).

Leur interdépendance en éducation

Une étude de Hanley (1995), menée auprès d'élèves de niveau pré-universitaire, tendait à montrer que, pour devenir un « penseur critique » efficace, on ne doit pas seulement développer des habiletés de pensée, mais aussi l'habileté à sélectionner les habiletés de pensée pertinentes aux situations, habileté centrale de ce que nous désignons par une pensée métacognitive. Certaines approches pédagogiques comme la *Philosophie pour enfants* (Lipman 1995) ont pour objectif avoué de développer une pensée critique chez les élèves, la force d'une communauté de recherche permettant à un groupe d'atteindre un degré d'acquisition de cette compétence que le meilleur élément du groupe ne pourrait atteindre seul. Or des gestes métacognitifs sont souvent utilisés pour arriver à cette fin, par exemple, lors du retour en fin d'activité afin de permettre aux enfants de prendre conscience des habiletés de pensée supérieures utilisées (ex : déduire, faire des hypothèses, recourir à des analogies ou à des métaphores, douter, argumenter, poser des questions de clarification...) pendant les communautés de recherche. D'aucuns pensent qu'il n'y a pas de véritable dialogue philosophique sans une prise de conscience des processus mentaux en jeu, au début de manière vague et intuitive chez les élèves, mais de plus en plus précise et rationnelle, au fur et à mesure que l'élève acquiert de l'expérience.

Mais cela se passe parfois pendant l'interaction discursive elle-même. Voici un exemple de dialogue produit sur un forum de discussion entre deux groupes

d'élèves de 10-11 ans, l'un au Québec et l'autre en France (Pallascio 2000 : 254-256), duquel émergent des manifestations conjuguées d'une pensée critique et d'un processus métacognitif :

Groupe A : « Au début, on pensait qu'il était possible de construire un cube parfait. Mais, après une longue discussion, nous avons changé d'idée, car il est impossible de savoir s'il y a des atomes mal enlignés (sic). »

Groupe B : « À quoi ça sert un cube parfait? (...) Comment pensiez-vous, avant, construire un cube parfait? Qu'est-ce qui vous a fait changer d'avis? »

Groupe A: « Au début, nous pensions à des métaux modernes coupés au laser qui semblent parfaits. Mais on ne regardait pas ce que l'on ne voit pas à l'œil nu. On a donc conclu qu'il était impossible de vérifier que tout est parfaitement droit. Mais ça peut exister dans notre cerveau. L'idée d'un cube parfait peut exister, mais on ne peut pas se le représenter parfaitement. À quoi sert un cube parfait? Il sert à réfléchir sur les cubes réels qui, eux, ne sont pas parfaits. »

D'une part, plusieurs manifestations d'une pensée critique sont ici présentes dans ce court extrait. Des critères sont recherchés (ex : les atomes mal alignés), des questions de clarification sont posées aux interlocuteurs (groupe B), forçant le groupe partenaire à rechercher des critères de pertinence et d'utilité, le recours à une auto-correction est explicite (« on ne regardait pas ce que l'on ne voit pas à l'œil nu »), l'identification d'une différenciation de type philosophique réalité / idéalité est clairement rapportée (« l'idée d'un cube parfait peut exister, mais on ne peut pas se le représenter parfaitement »), l'expression du principe de la réalité est explicite (« un cube parfait sert à réfléchir sur les cubes réels qui, eux, ne sont pas parfaits »), etc.

D'autre part, les traces d'une pensée métacognitive active sont présentes également : la conscience d'un changement dans la pensée des locuteurs (« nous avons changé d'idée »), la perception d'un processus de nature métacognitive chez les interlocuteurs (« qu'est-ce qui vous a fait changer d'idée? ») et la description réaliste du processus métacognitif sur la pensée (« au début... Mais on ne regardait pas... Donc on a conclu... »). Exercer une pensée critique signifie entre autres la présence

d'une « conscience critique du processus de pensée lui-même et de ses produits » (Cromwell 1986) et doit être perçu comme une « approche de la connaissance et de la vie qui combine un engagement à l'égard des opérations intellectuelles à une ferme volonté de critiquer ces opérations mêmes » (id). On est à même de constater qu'une pensée critique et une pensée métacognitive se construisent en toute mutualité et sont des adjuvants l'une pour l'autre :

[...] la métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur son processus d'apprentissage et comporte les connaissances métacognitives (des personnes, de la tâche et des stratégies), la gestion de son activité mentale (planification, contrôle et régulation) et la prise de conscience des éléments de ces deux premières composantes. Même si la gestion de l'activité mentale porte parfois d'autres appellations, elle réfère généralement à des aspects semblables: les actions mises en branle lors de la réalisation d'une tâche, l'évaluation en cours de réalisation et les ajustements choisis selon l'évaluation. Si on développe la métacognition, on favorise la pensée critique en référence aux critères de cette pensée développés par Lipman, car l'élève s'autoévalue (autocorrection), réagit selon la situation (sensible au contexte), vérifie ses solutions (porte des jugements). Cependant, si on intervient spécifiquement sur la métacognition, certains éléments de la pensée critique ne sont pas nécessairement développés, ils ne sont que favorisés. Il en est de même si on pose des gestes pour développer la pensée critique, on favorise alors le développement d'habiletés métacognitives sans nécessairement donner à l'élève, par exemple, des moyens spécifiques de s'autoévaluer en situation d'apprentissage ou en situation de résolution de problèmes. (Lafortune 2000).

L'exercice d'une pensée critique et le développement de celle-ci favorise le réflexe métacognitif, lorsque celui-ci devient une seconde nature chez l'apprenant :

L'élève sera d'autant plus à même d'argumenter de manière critique qu'il aura pris du recul sur sa propre manière d'agencer des arguments et qu'il aura pris conscience, par exemple, qu'il a tendance à ne pas passer assez de temps à vouloir convaincre autrui de la valeur de ses arguments. Mais la pensée critique nécessite bien d'autres compétences comme la maîtrise des connaissances dans le domaine, la maîtrise du discours argumentatif, la décentration, etc. En d'autres mots, le développement de la pensée critique est au coeur des finalités de l'éducation, et pas la métacognition qui doit être plutôt conçue comme instrumentale à l'apprentissage et au transfert. (Romainville 2000).

La pensée métacognitive étant davantage décontextualisée que la pensée critique, celle-ci étant fortement conditionnée par les connaissances qu'un individu possède dans un champ précis de la connaissance, la pensée métacognitive s'avère davantage transversale que la seconde. En conséquence, les habiletés métacognitives sont plus facilement transférables, alors qu'une pensée critique doit être travaillée en relation directe avec chaque discipline ou ensemble de disciplines, le cas échéant.

Tout en formulant des jugements selon des ensembles de critères clairement définis, en étant conscient du contexte dans lequel ses jugements sont formulés, en reconnaissant et acceptant la contradiction et l'ambiguïté et en étant conscient du caractère problématique et ambigu de la réalité, le penseur critique doit également reconnaître ses capacités, limites ou biais dans la construction de sa propre pensée, et donc manifester une pensée métacognitive. Paul (1982) a d'ailleurs souligné à quel point il importe que le penseur critique "au sens fort" soit en mesure de remettre en question sa propre pensée tout autant que celles des autres. À défaut de ce regard sur lui-même, l'individu pourrait conserver ses biais, distorsions et préjugés d'autant mieux qu'il est davantage habile intellectuellement pour "rationaliser" et argumenter de manière à donner des apparences acceptables à ses opinions préconçues.

Conclusion

Le développement d'une pensée critique, une finalité d'ordre supérieur reconnue maintenant formellement dans plusieurs curricula scolaires comme étant essentielle au développement cognitif des élèves, se réalise, comme on l'a vu à travers nos propos, en concomitance avec celui d'une pensée métacognitive, l'un se posant en adjuvant de l'autre et réciproquement, même si certaines zones floues demeurent. Selon plusieurs chercheurs (Cromwell 1986; Lafortune 2000), la conscience des processus de pensée, autant ceux propres à la pensée critique qu'à la pensée métacognitive, constitue l'enjeu central de leur développement chez les élèves, et les écoles devraient devenir des centres de développement métacognitif (Noël, Romainville et Wolfs, 1995; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000) où l'on forme les élèves à être conscients de leurs apprentissages et à savoir les maîtriser, le passage

obligé pour former des penseurs critiques au sens fort du terme. Or, une forte interaction sociale dans une situation signifiante permet aux élèves d'articuler leur pensée critique et leur pensée métacognitive, le développement de l'une étant un adjuvant au développement de l'autre. En somme, l'action synergique de la pensée critique et de la pensée métacognitive s'avère essentielle à une pratique réflexive efficiente permettant la construction de connaissances viables.

Références

- Allaire, R., Pallascio, R., Lafortune, L., Mongeau, P. (1998). L'activité métacognitive des Inuits dans la gestion de leur espace. Dans Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.) : *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Logiques, 147-164.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive, Self-Regulation, and other More Mysterious Mechanisms. Dans Weinert, F.E. et R.H. Kluwe, *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 65-116.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Campione, J.C. (1987) Metacognitive Components of Instructional Research with Problem Learners. Dans Weinert F.E. et R.J.H. Kluwe (dir) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 117-139.
- Carns, A.W. et M.R. Carns (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitives Skills Through Self-diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*. 38 (mai): 341-346.
- Chi, M.T.H. (1987) Representing Knowledge and Metaknowledge : Implications for Interpreting Metamemory Research. Dans Weinert F.E. et R.J.H. Kluwe (dir) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates : 267-288
- Cromwell, L.S. (Éd.) (1986). *Teaching Critical Thinking in the Arts and Humanities*. Milwaukee : Alverno Prod.
- Davis-Seaver, Smith et Leflore (2000). Constructivism : A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 4(1). <http://www.nationalforum.com/07seaver.htm>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath, éd. révisée.
- Dewey, J. (1990/1916). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin, 2e éd.
- Doudin, P.-A., Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Dans Baron, J.B. et Sternberg, R.J. (dir) : *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*. NY : W.H. Freeman, 9-25.
- Fisher, R. (1998). Thinking about Thinking : Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141 (février) : 1-13.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. Dans Resnick L.B. (Éd.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring : a New Area of cognitive-developmental inquiry. *Cognitive Psychology*, 1 : 324-340.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Dans Weinert, F.E. et R.H. Kluwe (dir) *Metacognition, Motivation and Understanding* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 21-29.
- Hanley, G.L. (1995). Teaching Critical Thinking: Focusing on Metacognitive Skills and Problem Solving. *Teaching of Psychology*, 22(1) : 68-72.
- Johnson, R.H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans Stephen P. Norris (dir.) *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York, Teachers College Press: 38-53.
- Jonnaert, P. (2000). Le nouveau curriculum pour le premier cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques. *Instantanés mathématiques*, 37(1) : 4-16.
- Jonnaert, P. et Van de Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : De Boeck.
- Kennedy, M., Fisher, M.B. et Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research" Dans Beau F. J. et Lorna I. (dir.) *Educational values and cognitive instruction : Implications for reform*. North Central Regional Educational Laboratory, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 11-40.

- Krummheuer, G. (2000). Mathematics Learning in Narrative Classroom Culture: Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, Kingston, 20(1): 22-32.
- King, P.M. et Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment*. NY : Jossey-Bass.
- Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition : a three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26 : 222-232.
- Lafortune, L. (2000). *Pensée critique et métacognition*. Forum de discussion. CIRADE (inédit).
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Logiques.
- Lafortune L. S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy.
- Lefebvre-Pinard, M. et A. Pinard. (1985) Taking Charge of One's Own Cognitive Activity : a Moderator of Competence. Dans Neinard, E., R. Delisli et J. Newman (dir) *Moderators of Competence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 191-211.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Mc Peck, J.E. (1981). *Critical Thinking in Education*. NY : St-Martin's Press.
- MEQ (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Noël, N., M. Romainville et J.-L. Wolfs. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112 (juillet-août) : 47-56.
- Pallascio, R. (2000). Manifestations d'une pensée réflexive dans une communauté philosophique virtuelle en mathématiques au primaire. Dans Pallascio, R., Lafortune, L., dir. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 245-260.
- Patry, J. (2003). *Effets de l'entraînement à la cartographie conceptuelle sur le développement de la métacognition*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D. et Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook : High School. A Guide to Redesigning Instruction*, Rohner Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the « strong » sense : A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter*, 4 : 2-7.
- Portelance, L. (1998) Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi? Dans Lafortune, L., Mongeau, P., Pallascio, R. (dir) *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal ; Les Éditions Logiques : 47-68.
- Poissant, H., B Poëlhuber et M. Falardeau. (1994) Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19 (1) : 30-44.
- Romainville, M. (2000). *Pensée critique et métacognition*. Forum de discussion. CIRADE (inédit).
- Saint-Pierre, L. (1994) La métacognition, qu'en est-il? *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX(3): 525-545.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' Thought Processes. Dans Wittrock, M.C. (dir), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publ.: 297-314.
- Zimmerman, B.M., S Bonner et R. Kovach. (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 3 - Méthode de recherche

La première section de ce chapitre traite de différents problèmes posés par l'évaluation du programme étudié qui nous ont fait opter pour une approche de recherche peu répandue actuellement en psychologie. La deuxième section permet de présenter les caractéristiques essentielles de l'approche de recherche qualitative choisie. Puisqu'il s'agit d'un type de recherche assez rare en psychologie, nous en présenterons l'évolution historique ainsi que son insertion fort différente dans les deux disciplines associées à notre objet d'étude, soit la psychologie et les sciences de l'éducation. Finalement, la troisième section précise la démarche de recherche réalisée en décrivant les objectifs, les participants, les entrevues, l'analyse des données et le logiciel d'assistance à l'analyse qualitative utilisé.

Problèmes posés par l'évaluation d'un tel programme

Procéder à l'évaluation de ce programme suscite deux difficultés majeures. La première est liée au fait qu'aucun nouvel étudiant n'est admis puisque le programme n'est plus en fonction. Il n'est donc plus possible de mesurer les compétences des étudiants à leur entrée dans le programme; par ailleurs, de telles mesures n'avaient pas déjà été prises dans l'intention d'une évaluation ultérieure. Cette impossibilité de comparer les mesures "pré" et les mesures "post" rend irréalisable une étude quasi-expérimentale.

La deuxième difficulté majeure tient à la nature des démarches d'apprentissage se déroulant dans ce programme. En effet, chaque étudiant choisit dans une large mesure ses objectifs d'apprentissage, les moyens pour les atteindre, chacun de ses milieux de stages et chacun des cours qu'il suivra. Cette situation va à l'encontre d'un des principes bien connus de la recherche expérimentale qui permet de comparer deux groupes. Ce principe stipule qu'une seule variable à la fois doit être modulée afin que, "toutes choses étant égales par ailleurs", on puisse bel et bien attribuer les résultats (variable dépendante) à une variation identifiée (variable indépendante) et y déceler une relation de cause à effet. De telles relations de causalité sont toujours

difficiles à établir en ce qui concerne un objet d'étude aussi complexe qu'un programme de formation professionnelle d'une durée de deux ans. Or, dans le cas d'un programme d'autoformation, cela semble encore plus difficile, sinon impossible, puisque plusieurs éléments diffèrent d'un étudiant à l'autre. D'ailleurs, le concept même d'autoformation est justement défini par les choix assumés par les apprenants qui rendent ainsi l'expérience de chacun singulière.

Par ailleurs, le processus d'autoformation est une forme d'actualisation, particulièrement quand les apprentissages en question portent autant sur le savoir-être que sur le savoir-faire ou le savoir. Dans une entrevue réalisée avec Yves St-Arnaud dans le cadre d'un cours de deuxième cycle en 1997, ce dernier a expliqué qu'un des principaux défis qui l'a stimulé en début de carrière concernait justement l'actualisation (une partie de ses propos sont aussi rapportés dans son volume "S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace", 1996). En effet, l'étude scientifique de ce qu'on appelle le "facteur P" ou encore l'idiosyncrasie est un véritable défi : Comment étudier la particularité des individus par des approches scientifiques basées sur la généralisation? St-Arnaud a choisi de chercher à comprendre le processus, le "comment", de mettre l'emphase sur ce qui facilite ou entrave le processus plutôt que d'étudier le contenu ou le résultat. Ainsi, on ne cherche pas à comprendre à "quoi" l'individu va arriver, mais plutôt "comment" il va y arriver. Puisqu'on peut considérer l'autoformation comme une forme d'actualisation, il est effectivement plus productif de chercher à comprendre le processus par lequel les individus cheminent dans leurs apprentissages plutôt que de chercher à définir ce qu'ils apprennent ou encore de tenter de comparer l'autoformation à une autre forme d'apprentissage. D'ailleurs, selon Ewert (1995), une connaissance des résultats de pratiques éducatives s'avère assez peu utile sans une bonne compréhension du processus par lequel ces résultats sont obtenus.

D'autre part, la versatilité du programme et de ses diplômés fait en sorte que si on cherche à évaluer les compétences des diplômés, il faut tenir compte que, non seulement la formation de chacun a été différente, mais le milieu de travail et les tâches des diplômés sont aussi très variables : psychologue scolaire (de plus, certains

pratiquent surtout l'intervention individuelle, d'autres ajoutent une dimension plus sociale de prévention), professeur au niveau collégial ou universitaire, intervenant dans des organismes communautaires, formateur, consultant, etc. L'ouverture et la liberté offerte aux apprenants ont sans doute provoqué une plus grande variabilité dans les tâches professionnelles que la majorité des autres options offertes en psychologie qui tendent vers un profil de sortie plus précis qui doit s'appliquer à l'ensemble des étudiants. De plus, les apprentissages acquis depuis la fin de la formation dans des milieux aussi différents constitueraient un énorme biais qui rendrait d'autant plus difficile de départager ce qui est attribuable ou non au programme. En outre, avec la perspective d'éducation continue, la formation vise explicitement à encourager le développement professionnel continu et l'apprentissage à partir des expériences de la vie quotidienne.

Pour toutes ces raisons, une évaluation formelle basée sur un modèle quasi-expérimental est impossible à appliquer au programme ASIPEC. D'ailleurs, différents auteurs soutiennent que d'autres perspectives de recherche sont plus fécondes pour comprendre le phénomène d'autoformation. En effet, Spear (1988) soutient qu'il faut accorder la plus haute importance au point de vue subjectif des apprenants afin de saisir la dynamique de ce type d'apprentissage. De même, Candy (1991) prône l'adoption d'un paradigme interprétatif accordant beaucoup d'importance aux objectifs personnels, aux intentions et aux schèmes de référence tout en reconnaissant que, par ses perceptions et ses choix, l'être humain participe activement à la création du monde social dont il fait partie. En effet, tout individu qui s'autoforme le fait nécessairement à partir de sa propre perception des choses, de ses intérêts et de ses motivations. Or, selon Fetterman (1988), la compréhension des réalités subjectives est encore plus importante que la réalité objective pour comprendre l'être humain, car c'est en fonction de leur façon bien personnelle de voir le monde que les gens agissent. En effet, même si la perception de la réalité qu'a l'apprenant s'avère fausse ou irrationnelle, elle n'en demeure pas moins décisive quant aux actes qu'il entreprendra ou non. C'est pourquoi l'étude des perceptions subjectives des apprenants s'avère aussi importante et pertinente.

D'autre part, Borg et Gall (1989, cités par Langevin, 1990), soutiennent que les méthodes qualitatives sont les plus appropriées pour aborder des phénomènes peu connus afin de formuler des hypothèses et de développer des théories. Or, comme cette recherche est de nature exploratoire et s'appuie sur le point de vue subjectif des acteurs, la recherche qualitative est la plus adéquate (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996).

Orientation méthodologique choisie : Approche qualitative

Cette section présente la nature de l'approche qualitative de la recherche scientifique. Tout d'abord, une définition générale de la recherche qualitative est donnée. Ensuite, la popularité grandissante de l'approche qualitative est présentée comme une réaction à différentes insatisfactions méthodologiques et épistémologiques face à la perspective dominante souvent qualifiée de positiviste. Par la suite, l'évolution historique de la situation est abordée d'abord dans le domaine des sciences de l'éducation et finalement en psychologie.

Présentation générale

Plusieurs auteurs soutiennent qu'il ne faut pas voir les méthodes qualitatives et quantitatives comme opposées et irréconciliables, mais plutôt comme des méthodes différentes qui peuvent s'enrichir et se compléter mutuellement (Péladeau et Mercier, 1993; De Vries, Weijts, Dijkstra et Kok, 1992). Sechrest et Sidani (1995) considèrent aussi que le fait d'opposer exagérément les méthodes qualitatives aux méthodes quantitatives freine l'avancement des sciences sociales. Par ailleurs, Deslauriers (1991) fait ressortir le danger de masquer ou de nier les différences profondes et importantes entre les méthodes qualitatives et quantitatives. Selon lui, il est souvent impossible de tirer profit des méthodes quantitatives et qualitatives dans une même recherche à cause de leurs différences fondamentales. Il répond aux affirmations précédentes qu'il est «facile de dire que le débat est faux quand on se place dans le camp du plus fort : en effet, il n'y avait plus de débat depuis longtemps dans le camp des adeptes des groupes contrôle, de la mesure statistique et du questionnaire. Depuis

des années, la recherche qualitative ne s'enseignait plus à l'université, ou rarement. L'ouverture et la tolérance qui devaient exister dans le milieu intellectuel n'étaient pas aussi réelles que prétendues.» (Deslauriers, 1999, p. 4).

En fait, ces points de vue très différents sont attribuables au fait que certains considèrent la collecte de données qualitatives comme une simple différence instrumentale alors que d'autres y voient plutôt une position épistémologique distincte et irréconciliable avec la position dominante. Christiane Gohier (1998) soutient en effet que le débat est mal situé quand on se limite à parler des instruments de saisie et d'interprétation des données de type quantitatif ou qualitatif. Selon elle, la véritable différence est plutôt d'ordre épistémologique et concerne les visées fondamentales de la recherche suivant des approches différentes que l'on peut qualifier de positiviste (pour la perspective dominante) et d'interprétative (pour l'approche qualitative).

D'autre part, c'est une erreur de penser qu'il existe une approche qualitative homogène puisqu'il s'agit en fait d'un regroupement de plusieurs cultures méthodologiques très différentes malgré leurs ressemblances (Bouchard, 1993) : phénoménologie, ethnographie, théorisation ancrée, étude de cas, recherche-action, recherche collaborative, herméneutique, etc. Pour ajouter à la complexité, on a parfois recours à des analyses plus ou moins quantitatives même si les données sont de nature qualitative. En effet, selon Paillé (1996, p. 183-185), l'analyse quasi-qualitative a un objectif de mesure reposant sur une logique d'analyse déductive et linéaire appuyée sur des opérations quantitatives pouvant être menées de manière automatique avec certains logiciels qui s'inspirent largement de la linguistique. L'analyse véritablement **qualitative**, selon Paillé, repose sur une logique d'analyse inductive et réursive où les mots ne sont remplacés que par d'autres mots (malgré des niveaux de complexité ou d'abstraction différents) sans automatisation possible.

Montée de la recherche qualitative comme mouvement d'insatisfaction méthodologique et épistémologique

Précisons d'abord que la popularité croissante des méthodes de recherche qualitative semble faire consensus (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990; Langevin, 1990; Fetterman, 1988), même si l'intérêt est très variable d'une discipline scientifique à une autre. Par ailleurs, plusieurs considèrent que cet intérêt grandissant pour la recherche qualitative s'appuie au moins partiellement sur une insatisfaction à l'égard des normes méthodologiques et épistémologiques dominantes. Comme bien des mouvements, l'émergence de la recherche qualitative a débuté par une réaction impétueuse qu'on peut qualifier de «processus négatif d'émancipation à consonance contre-hégémonique» (Baby, 1992, p. 9). Il s'agissait donc d'une rupture de nécessité articulée autour de la négation d'un certain nombre de choses plutôt qu'une rupture de maturité (qui devient à ce moment un processus positif de construction d'identité).

Nous avons donc quitté les schémas traditionnels de la recherche un peu comme on quitte la maison au terme de l'adolescence. Pour le meilleur et pour le pire. En sachant assez bien ce que nous ne voulions plus vivre, mais sans trop savoir encore ce que nous aimerions précisément vivre. En sachant assez bien ce que nous quitions et pourquoi nous le quitions, mais sans savoir très bien où nous nous en allions. (Baby, 1992, p. 12).

C'est donc en réaction à une science "normante" positiviste avec un statut hégémonique qu'a pris son envol le mouvement pour la recherche qualitative. Plusieurs se sentaient à l'étroit avec toutes les normes acceptées qui risquaient de faire «mourir de prudence» ou du moins de provoquer l'«inhibition méthodologique» (Baby, 1992, p. 13). Dans le texte d'une communication orale, Pierre Paillé fait aussi, à sa façon, le récit de cette rupture :

Ça a commencé par de l'ennui, alors que j'étais étudiant. Les expérimentations contrôlées constituant le lot de nos recherches scientifiques en éducation m'ennuyaient terriblement. Elles m'apparaissaient prévisibles et, pire encore, je n'y croyais même pas. [...] Mais heureusement, on n'est pas seul. Timidement d'abord, puis finalement avec toute l'énergie du soulagement, certains vous approchent et vous disent qu'ils ont eux aussi la maladie. [...] Et heureusement pour moi, il y avait aussi l'anthropologie. Ma formation

en anthropologie au niveau du bac. n'a jamais cessé de m'apparaître solide; pourtant, on n'y avait jamais fait reposer la scientificité sur l'expérimentation neutre, externe et objective. Alors, soit on s'était trompé tout au long de ces trois années de formation, soit il y avait une autre méthodologie. [...] Enfin la contrée riche de scénarios méthodologiques "alternatifs" apparaît à l'horizon, encore fumeuse à son crépuscule mais prometteuse. Enfin la diversité apparaît non seulement permise mais salubre. Ce qu'on appelle la "recherche qualitative" promet alors de renouveler nos manières de voir et de faire de la recherche en sciences sociales et humaines. On parle même de changement de paradigme. Or, être là quand ça change de paradigme, est-ce que ça ne promet pas d'être aussi sensationnel que la première chute libre en parachute, ou que Le monstre à La Ronde? Bon, ça n'est peut-être pas aussi spectaculaire que l'expression le suggère, et j'ai peut-être l'air d'ironiser comme ça; il reste que l'époque que nous vivons depuis quelques années en méthodologie de recherche m'apparaît capitale, et je crois que, dans quelques années, nous considérerons, avec du recul, qu'il s'agit d'une période historique. (Paillé, 1994b, p. 44-45).

Certains auteurs ont parlé de «méthodolatrie» en se référant aux propos de Gouldner (1967, cité par Brookfield, 1985, p. 11) dénonçant l'utilisation répétitive et non-critique de techniques ou d'instruments de recherche alors qu'ils ne s'avèrent pas les plus pertinents pour le développement des connaissances. En somme, les chercheurs qui donnent dans la méthodolatrie se préoccupent moins de la pertinence des problématiques abordées dans leurs recherches que de la disponibilité d'instruments valides. «En un mot, disait railleusement Mills, c'est la méthodologie qui détermine les problèmes...» (Baby, 1992, p. 13). On arrive ainsi à utiliser des mesures spécifiques et fidèles, mais qui perdent de l'intérêt parce qu'elles font perdre la richesse du phénomène. Prisonnier de ce "méthodisme", certains chercheurs ont perdu le contact avec l'objet, le contenu et le sens (Baby, 1992, p. 16). Ainsi, les devis de recherche sont parfois basés sur les instruments les plus fiables possibles plutôt qu'en fonction des aspects les plus importants de la problématique. De plus, les évaluateurs contribuent au problème en se montrant souvent plus préoccupés par les lacunes méthodologiques que par la pertinence des recherches selon Baby. En d'autres termes, la méthodologie conventionnelle expérimentale et quantitative priorise la justesse des résultats, la généralisation et la fidélité, même si ça produit des recherches très artificielles qui s'éloignent des contextes réels afin d'y arriver

(Laperrière, 1997). Plusieurs considèrent effectivement que la pertinence de la recherche est compromise : «L'accent mis sur la rigueur a conduit à des expériences aux devis élégants, mais souvent limités dans leur portée. Cette limitation tient au fait que plusieurs de ces expériences impliquent des situations non familières, artificielles et de courte durée, dans des contextes inhabituels peu généralisables à d'autres contextes.» (Bronfenbrenner, 1977, cité par Laperrière, 1997, p. 366).

Selon Baby, les pionniers de la recherche qualitative ont ainsi voulu s'«affranchir d'une méthode lourde, omniprésente, normative, qui avait préséance sur tout, même sur l'objet de connaissance et qui était devenue, pour plusieurs, une fin en soi dans la mesure où elle était un outil de pouvoir et régula et gouvernait toute l'activité de recherche.» (Baby, 1992, p. 16). Afin de s'affranchir des schèmes de vérification s'appuyant sur la logique déductive du chercheur, plusieurs ont choisi une perspective axée vers la découverte basée sur la logique inductive de l'acteur tout en accordant plus d'importance à la souplesse à la créativité (Baby, 1992).

La recherche se situant dans cette nouvelle épistémologie qualitative doit être évaluée selon une logique et des critères différents. Une citation de Feyerabend illustre clairement ce point : «Dans certains cas, les principes fondamentaux de deux théories rivales peuvent être si éloignés qu'il s'avérera impossible, ne serait-ce que de formuler les concepts fondamentaux d'une théorie avec les termes de l'autre; il en découle que les deux rivales ne partagent aucun de leurs énoncés d'observation. Il devient impossible de les comparer logiquement...les deux théories sont alors incommensurables.» (cité par Baby, 1992, p. 11). Il en serait ainsi de la mécanique classique et de la théorie de la relativité, mais aussi de l'approche quantitative et de l'approche qualitative selon Baby. Des facteurs d'ordre politique et tactique sont aussi impliqués : «sur le champ de bataille des croisades épistémologiques, la tentation est forte de laisser un adversaire mieux établi nous imposer le choix des armes puisque, comble du paradoxe, c'est souvent sa reconnaissance que nous cherchons à obtenir!» (Baby, 1992, p. 11).

Au Québec, l'Association pour la Recherche Qualitative a été fondée en 1984 afin de favoriser le développement de cette perspective de recherche très mal

acceptée initialement. Or, dès la fin des années 80, on pouvait déjà observer des changements notables dans la plupart des milieux puisque la recherche qualitative était de moins en moins "une cause à défendre" et de plus en plus un outil de recherche parmi d'autres avec ses avantages et inconvénients (Deslauriers, 1999, p. 4). Les recherches qualitatives étaient aussi plus nombreuses, davantage reconnues et moins désavantagées quant aux subventions. Dans les années 90, on sensibilise de plus en plus les étudiants à la recherche qualitative dans leur cours et parfois même dès le niveau collégial. À plusieurs endroits, notamment en sciences de l'éducation, on considère maintenant la recherche qualitative comme une méthodologie à part entière. En psychologie et en psycho-éducation la résistance semble plus forte alors que la recherche expérimentale continue de triompher, "mais ce n'est qu'une question de temps!" selon Deslauriers (1999, p. 8).

Recherche qualitative en sciences de l'éducation

Anadon (2000) s'est penchée plus à fond sur la recherche en éducation au Québec et elle en décrit l'évolution suivant trois périodes bien définies. La première période de 1970 à 1983 serait marquée par l'emprise du paradigme positiviste et expérimental. Il s'agissait selon elle d'une logique universitaire orientée vers la recherche qui adoptait le modèle typique des sciences de la nature pour être reconnu comme scientifique. C'est ainsi qu'on décompose les phénomènes en variables qu'on cherche à quantifier dans des expérimentations afin d'établir des liens statistiques. Cette perspective donne du prestige et de la reconnaissance, mais produit de la recherche peu significative pour les praticiens qui n'y trouvent pas de pistes pertinentes et fécondes pour résoudre les problèmes qu'ils vivent quotidiennement.

La deuxième période, de 1984 à 1990, est marquée par l'émergence et la stabilisation d'un nouveau paradigme. La conception classique de la science dominante est remise en question et suscite de nombreux débats épistémologiques. On conteste la prétention scientifique à découvrir LA vérité neutre, objective et à portée universelle. On conteste aussi l'idée que seule la méthode expérimentale permet de produire des connaissances valables. On insiste sur le fait que les sciences

humaines et sociales devraient reposer sur des postulats épistémologiques différents puisque le monde social est significativement différent des sciences de la nature. En effet, les conduites humaines ne peuvent être comprises si on ne tient pas compte des significations que les sujets se construisent de leurs actions et du monde dans lequel ils vivent. De plus, les représentations des humains sont toujours locales, contextuelles et en évolution plutôt qu'universelles et immuables. On admet de plus en plus le processus de construction sociale de la réalité tout en reconnaissant la dimension expérientielle et subjective ainsi que l'intentionnalité des acteurs et la complexité de la réalité sociale. Au Québec, la création de l'Association pour la Recherche Qualitative en 1984 constitue un moment crucial de cette période, selon Anadon. C'est un regroupement de chercheurs en sciences de l'éducation qui est à l'origine de ce mouvement qui adresse plusieurs reproches au modèle expérimental : «une grande tendance au réductionnisme, une recherche de régularités et de généralisations à tout prix et, fondamentalement, une incapacité à apporter des réponses aux problèmes rencontrés par les praticiens du monde de l'éducation» (Anadon, 2000, p. 25). Ces chercheurs font maintenant une priorité de rendre compte de la réalité telle qu'elle est vécue par les personnes observées sans recourir à des instruments trop contraignants avec leurs catégories prédéterminées comme les questions fermées et les entrevues dirigées. C'est l'émergence d'un nouveau paradigme que l'on qualifie de naturaliste, constructiviste ou encore interprétatif. Cette perspective devient donc compatible avec les préoccupations des enseignants et des praticiens.

La troisième période de 1990 à aujourd'hui serait marquée par la maturité du paradigme et des préoccupations centrées sur la profession enseignante et le développement professionnel. Les grandes querelles épistémologiques sont, selon Anadon, chose du passé en éducation. On se consacre maintenant au perfectionnement et au développement professionnel notamment par la réflexion sur l'action inspirée du modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1987). On favorise notamment l'explicitation des savoirs d'expérience des praticiens et l'élaboration de modèles ancrés dans la pratique professionnelle.

L'évolution tracée par Anadon quant à la recherche en éducation nous paraît fort intéressante, mais elle ne fait probablement pas consensus et elle ne peut sans doute pas se transposer automatiquement en psychologie. Jean-Pierre Deslauriers (1999) qui enseigne le travail social aborde lui aussi l'évolution de la recherche qualitative au Québec, mais de manière générale plutôt que dans le domaine de l'éducation. Selon lui, durant les années soixante, on ignorait complètement la recherche qualitative et on considérait la recherche expérimentale comme synonyme de recherche empirique. Dans les années soixante-dix, on a observé davantage de remises en question ainsi que plusieurs projets de recherche-action visant à influencer directement la pratique. Cependant, il s'agissait d'un mouvement plutôt marginal touchant un nombre de professeurs limité qui ne donnait pas encore lieu à de l'enseignement universitaire explicite. Dans les années quatre-vingt, apparaissent des publications ainsi que les premiers cours portant en particulier sur la recherche-action. Malgré ces changements importants, Deslauriers souligne que, lors d'un colloque sur la formation des jeunes chercheurs tenu en 1989, les étudiants de doctorat présents affirmaient que la principale sinon la seule méthode de recherche qui leur fut enseignée était la recherche quantitative ou expérimentale et qu'ils avaient découvert la recherche qualitative presque par hasard ou encore parce qu'on leur avait suggéré cette méthode en désespoir de cause suite à un échantillon trop petit ou à une impasse dans la recherche. De plus, presque tous les jeunes chercheurs ont éprouvé des problèmes de communication avec leurs professeurs et leurs collègues qui leur demandaient à répétition quelles étaient leurs hypothèses, quelles corrélations ils pensaient établir et comment serait constitué leur groupe contrôle. Les étudiants notaient aussi qu'il y avait très peu d'écrits en français sur le sujet et que plusieurs avaient été découragés par l'incompréhension qu'on manifestait à l'égard de leur approche.

Recherche qualitative en psychologie

En psychologie, la recherche qualitative est beaucoup moins connue et acceptée qu'en sciences de l'éducation. En effet, les propos de Deslauriers (1999) cités précédemment rejoignent ceux Dick (1999) qui estime que les méthodes

qualitatives sont largement ignorées en psychologie, même si ce type de recherche s'avère particulièrement utile pour les praticiens. De plus, Haig (1995, p. 1) affirme que la théorisation ancrée (une forme de recherche qualitative) est utilisée fréquemment en sociologie, en éducation, en soins infirmiers, en sciences politiques, mais de manière beaucoup plus limitée en psychologie. David Rennie, un professeur de psychologie de l'Université York en Ontario a souvent affirmé que la recherche qualitative était beaucoup moins fréquente, moins connue et moins acceptée en psychologie. Ce dernier explique les multiples difficultés qu'il a rencontrées à cause de l'orientation qualitative de recherches menées pendant une quinzaine d'années sur la psychothérapie (Rennie, 1996). Même si la recherche qualitative a le vent dans les voiles dans les sciences sociales, c'est moins le cas en psychologie où l'approche de recherche dérivée des sciences naturelles est encore particulièrement forte selon Rennie. Il ajoute que la recherche qualitative en psychologie complique bien souvent la vie parce qu'elle est moins bien acceptée par plusieurs revues de la discipline et qu'elle peut aussi, directement ou indirectement, compliquer l'accès aux subventions de recherche. De plus, la plupart des départements de psychologie n'offrent pas de cours de recherche qualitative et découragent leurs étudiants à y recourir. En effet, une enquête auprès des universités canadiennes confirme que les départements de psychologie se montrent résistants face à la recherche qualitative et que les connaissances établies par des méthodes de recherche alternatives sont soit ignorées, soit dévalorisées (Rennie, Watson et Monteiro, 2000).

Nos observations concordent avec celles de Rennie puisqu'il n'y a effectivement pas de cours de recherche qualitative au département de psychologie à l'Université de Montréal et que nous n'avons pas entendu parler de cette approche dans les cours généraux de méthodologie. Par ailleurs, en consultant l'un des plus récents ouvrages québécois consacrés aux méthodes de recherche en psychologie (Vallerand et Hess, 2000), on constate que la recherche qualitative est loin d'être bien acceptée et intégrée. D'abord, la recherche qualitative est abordée dans le quinzième et dernier chapitre du livre, soit après avoir abordé toutes les étapes de la recherche et les perspectives déontologiques. Il est frappant aussi de constater qu'une seule référence (aucune québécoise) figure à la fin de ce chapitre alors que tous les autres

chapitres du même livre sont beaucoup mieux garnis! Pourtant, on aurait pu facilement offrir aux lecteurs de nombreux écrits de qualité et les référer à des associations comme l'Association pour la Recherche Qualitative qui œuvrait au Québec depuis 16 ans au moment de la parution de ce volume. On peut se demander si on a choisi délibérément de donner aussi peu de pistes permettant au lecteur intéressé d'approfondir la question. Au contraire, dans des manuels de méthodologie en sciences de l'éducation, on constate que la recherche qualitative reçoit autant d'attention que la recherche quantitative (Voir, par exemple Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Keeves, 1997; Schumacher et McMillan, 1993).

Le choix d'une approche qualitative risque donc d'entraîner des difficultés particulières en psychologie. En effet, Rennie, Phillips et Quartaro (1988) rapportent que l'adoption de méthodes qualitatives en psychologie les a entraînés dans une période de transition sombre où ils ont dû abandonner la plupart des canons de l'approche hypothético-déductive, particulièrement le groupe contrôle et l'assignation des sujets au hasard, la vérification d'hypothèses, les tests statistiques, les échantillons qui comportent de nombreux sujets, etc. Ils ont été d'autant plus tourmentés par leur choix qu'ils ne se sentaient pas reconnus par leurs pairs. Cependant, après cette période, ils se sont sentis rassurés; ils ont eu des encouragements à continuer et ils considèrent que la recherche qualitative peut permettre des apports importants en psychologie.

Partie empirique – Collecte et analyse des données

Cette section aborde la partie empirique de la thèse, c'est-à-dire la collecte et l'analyse des données. Ainsi, les objectifs de la recherche, les participants, les entrevues et le type d'analyse sont présentés. Finalement, l'utilisation d'un logiciel d'assistance à l'analyse qualitative est aussi décrite.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre l'apprentissage autonome et à dégager les avantages et inconvénients de l'autoformation selon le point de vue des

diplômés et des professeurs d'un programme de ce type. En ce qui concerne les diplômés, il s'agit de savoir comment ils perçoivent l'expérience de formation qu'ils ont vécue en précisant comment ils évaluent les avantages et les inconvénients de cette formation (à court terme et à long terme). En ce qui concerne les professeurs, il s'agit de comprendre leurs perceptions des avantages et inconvénients de cette formation ainsi que les fondements de cette innovation pédagogique qu'ils ont conçue et implantée. Dans les deux cas, on cherchera à dégager une compréhension de la dynamique d'apprentissage impliquée afin de donner des pistes permettant de mieux utiliser ce genre de formule pédagogique. Dans le discours des participants, on identifie le rôle des différentes composantes du programme (stages et internats, supervision individuelle, rencontres de groupe, journal de bord, cours, auto-évaluation et rapport-synthèse) tout en étant attentif aux propos concernant la poursuite des démarches d'apprentissage des diplômés après le programme (qui était conçu d'emblée dans une perspective d'éducation continue).

Précisons que cette recherche poursuit aussi des objectifs ontogéniques de développement professionnel du chercheur. Cette catégorisation réfère aux propos de Jean-Marie Van der Maren (1990) qui a conclu de son enquête sur les pratiques de recherche en éducation que la typologie la plus couramment employée pour catégoriser la recherche devrait être remplacée par une classification plus pertinente et nuancée. En effet, on se limite généralement à une dichotomie entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée alors qu'il serait plus utile de parler de quatre formes de recherche en fonction des enjeux qui poussent les chercheurs à s'investir dans leurs recherches (Van der Maren, 2003, p. 23). L'enjeu nomothétique de la recherche vise à produire un savoir (discours) savant. L'enjeu pragmatique vise à résoudre des problèmes de dysfonctionnement à l'intérieur d'un système. L'enjeu politique vise à changer les pratiques des individus et des institutions. Et, finalement, l'enjeu ontogénique vise le perfectionnement et le développement professionnel par l'étude d'aspects liés à sa pratique. Suivant cette typologie, notre recherche poursuit surtout des objectifs ontogéniques puisque le chercheur principal a cherché à approfondir sa compréhension des phénomènes étudiés en lien direct avec ses tâches d'enseignement pour lesquels il désire se perfectionner. Les enjeux pragmatiques

directs étaient difficiles à poursuivre puisque le programme étudié n'est plus en application.

Participants

Dans un premier temps, les participants diplômés du programme sont présentés alors que les participants professeurs sont abordés dans un second temps.

Le recrutement des diplômés a été réalisé à partir d'une liste des étudiants qui ont été inscrits dans ce programme de la première cohorte (1976-1977) à la 21^e et dernière cohorte (1996-1998). De ce total de 148 étudiants, ont été retirés de la liste : ce sont ceux qui n'ont pas complété leur maîtrise puisqu'on s'intéresse à la dynamique et aux impacts de cette formation. Puis, nous avons identifié les diplômés possibles à rejoindre à partir du bottin de l'Ordre des psychologues et d'une liste de coordonnées provenant d'une rencontre sociale réalisée en 1998. En éliminant les étudiants pour lesquels nous n'avions aucune coordonnée ainsi que ceux qui pratiquaient trop loin de Montréal (pour des questions pratiques), il restait 81 personnes possibles à interroger. Nous avons ensuite choisi au hasard parmi les candidats accessibles et nous avons téléphoné aux candidats choisis. Onze diplômés ont été contactés. Deux personnes n'étaient pas disponibles quand elles ont été contactées; les entrevues ont été réalisées auprès de neuf diplômés.

La moyenne d'âge des participants est de 39 ans (le plus jeune 28 ans et le plus âgé 57 ans). L'échantillon compte six femmes et trois hommes. Trois sont psychologues scolaires, deux pratiquent la psychothérapie (un est aussi conférencier), un enseigne au Cégep, un est animateur de groupes et conférencier alors qu'un autre occupe un emploi dans un autre domaine. Trois des participants exercent leurs activités professionnelles sur l'île de Montréal, quatre sur la rive nord de Montréal (incluant Laval) et deux sur la rive sud.

Six entrevues ont été réalisées sur les lieux de travail et trois au domicile du participant. La durée des entrevues a varié entre 1 et 3 heures avec une moyenne d'environ 1h45. Chacun des entretiens a été enregistré puis intégralement transcrit⁷. Chaque participant a reçu une feuille présentant la recherche en question (annexe 1) et signé un formulaire de consentement pour participer à cette étude (annexe 2).

Quant aux professeurs, une entrevue individuelle a d'abord été réalisée avec chacun des deux professeurs fondateurs du programme. Dans un deuxième temps, une entrevue de groupe a été effectuée avec les trois professeurs du programme (incluant les deux fondateurs interviewés précédemment). Ces trois entrevues ont aussi été enregistrées puis transcrites intégralement.

Entrevues

On considère souvent l'entretien comme «la méthode de recherche la plus efficace de l'arsenal qualitatif» (McCracken, 1988, p. 9, cité par Boutin, 1997, p. 1). Cette méthode présente en effet plusieurs avantages qui sont particulièrement marqués dans une perspective de recherche qualitative. En effet, l'entrevue permet d'investiguer en profondeur afin de saisir la signification que le participant attribue à son expérience (Mandeville, 1998, p. 126). Un entretien de qualité permet d'établir une relation de confiance, d'accompagner le répondant dans l'exploration de son vécu et de ses pensées tout en s'ajustant aux particularités de chaque situation. De plus, le non-verbal peut aussi donner des indices de la validité des réponses obtenues.

Un grand soin a été accordé à l'atmosphère, à la relation et à la qualité de l'écoute puisque, comme le mentionne Deslauriers (1991, p. 35), le climat de l'entrevue détermine davantage la qualité des réponses que les questions elles-mêmes. Il y a en effet un climat affectif qui peut faciliter ou nuire à l'obtention d'informations de qualité de la part des participants. D'ailleurs, le style d'entretien adopté est basé

⁷ Nous tenons à remercier Catherine Bonneville qui a transcrit avec efficacité la plupart des entrevues en plus de réaliser un double-codage des données.

sur l'entretien centré sur le client tel que préconisé par Carl Rogers (1968). En effet, il était prioritaire de favoriser l'expression libre par une écoute attentive, des reformulations et des interventions témoignant ainsi de l'empathie, de l'acceptation et de l'authenticité (c'est-à-dire les trois conditions suggérées par Rogers). Rennie (1996, p. 323) considère que la conduite des entrevues est une opération essentielle qui ne peut être enseignée rapidement et facilement. C'est pourquoi, selon lui, ceux qui ont développé de bonnes habiletés dans la thérapie non-directive ont un avantage important pour réaliser les entrevues de recherche.

L'entrevue débute par une question ouverte qui stimule la spontanéité comme le suggèrent Pourtois et Desmet (1988). La première question invite le participant à décrire ce qu'évoquent chez lui les années de formation passées dans ce programme. Cette question vise à susciter ce que Vermersch (1994, p. pp. 59-69) a nommé la "position de parole incarnée" qui fait référence à l'expression d'une expérience personnelle de manière descriptive, concrète et reliée à des connotations sensorielles. La présence de signes de cet état témoigne de l'authenticité du discours. C'est seulement après avoir établi le contact et obtenu une description expérientielle que le participant est invité à adopter ce que Vermersch appelle la position de parole formelle qui recourt davantage au raisonnement intellectuel et aux concepts abstraits. En d'autres termes, il importe dans un premier temps d'obtenir une description expérientielle, puis de chercher par la suite à accéder à une évaluation, à des explications et à des analyses. L'objectif de l'entrevue vise donc à permettre au participant d'exprimer son vécu face au programme d'une manière qui permet de dégager ce qui lui paraît le plus important et qui l'incite ensuite à élaborer, analyser et expliquer.

Afin de reconnaître et de favoriser la «position de parole incarnée», il faut, selon Vermersch (1994, pp. 59-69), donner la priorité au non verbal puisqu'il s'agit d'une communication en grande partie non consciente et non intentionnelle qui a moins de chance d'être travestie que le contenu verbal. Les indices non-verbaux suggérés sont le décrochage du regard, le ralentissement du rythme de parole, la congruence du verbal et du non verbal. Parmi les indices linguistiques, la position de

parole incarnée se manifeste par un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. Le sujet verbalise souvent au présent avec une diminution importante des modalisations épistémiques (les énoncés qui portent sur la valeur de connaissance de ce que le sujet dit comme croire, penser, affirmer, etc.). Il décrit son vécu avec peu de commentaires. Dans la pratique, les marqueurs linguistiques ne font que confirmer ce que le non-verbal indique beaucoup plus clairement et immédiatement. Vermersch explique aussi différents moyens possibles pour favoriser la position de parole incarnée. Par exemple, ralentir le rythme de la parole du sujet, faire spécifier le contexte ou encore des sous-modalités sensorielles de l'expérience. Ces différents indices ont pu être utilisés pour ajuster l'entrevue en temps réel, mais ils n'ont pas été analysés a posteriori.

Par ailleurs, dans ces entretiens semi-dirigés, les questions n'étaient pas nécessairement posées dans un ordre fixe. En effet, il est utile de s'ajuster au discours du participant pour aborder les différents aspects de la manière la plus naturelle possible. Cependant, un guide d'entretien élaboré à cette fin permet de s'assurer que les thèmes essentiels ont été abordés (voir annexe 3 et 4).

Analyse des données

Cette section présente le traitement et l'analyse des données afin d'explicitier davantage les opérations effectuées.

Définition générale de l'analyse qualitative

Avant d'aborder les choix réalisés parmi les nombreuses options et possibilités, nous présentons quelques définitions générales de l'analyse qualitative à partir desquelles nous reformulerons une courte synthèse. Tout d'abord, précisons que, dans sa version la plus épurée, l'objectif est tout simplement de produire une synthèse explicative des informations recueillies (Deslauriers, 1991, p. 83). Par ailleurs, on peut définir le traitement des données comme la «structuration d'un ensemble d'informations qui permet de tirer des conclusions et de prendre des

décisions» (Miles et Huberman, 1984, p. 24, cités par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 77).

Selon Deslauriers (1991, p. 79), «Résumée à sa plus simple expression, l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés. "Analyser le contenu, c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer"» (Mucchielli, 1979: 17). Plus récemment, Mucchielli ajoute au sujet de l'analyse qualitative :

C'est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique essentielle à l'oeuvre participe de la découverte ou de la construction de sens. Les mots, qui sont souvent le support sur lequel travaille l'analyste, ne sont jamais analysés que par d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique. Le résultat n'est jamais une proportion ou une quantité; c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. (Mucchielli, 1996, p. 180).

En se basant sur ces définitions, on peut donc affirmer que l'analyse des données vise à rendre compte de l'essentiel des propos des personnes interrogées pour tirer quelques conclusions et dégager des pistes pouvant éclairer les décisions dans des situations similaires. Pour y arriver, il faut dégager le sens des propos recueillis en classant et en structurant l'information afin de pouvoir la synthétiser d'une manière signifiante. Ces opérations ne permettent jamais de quantifier les phénomènes, mais plutôt de les qualifier, d'en expliciter quelques dimensions et caractéristiques importantes.

Précisions sur la démarche d'analyse qualitative

Au-delà d'une définition générale, il faut préciser qu'il existe de nombreuses formes d'analyse qualitative. Tesh (1990) en a recensé et catégorisé 26 formes. Nous nous sommes particulièrement intéressés à la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978, 1992; Paillé, 1994a; Strauss et Corbin, 1990), mais même quant à cette approche spécifique il n'y a pas de consensus (Babchuk, 1997; Dey, 1999). Au contraire, les deux auteurs qui ont développé ensemble cette approche ne sont plus

d'accord et se sont impliqués dans des débats importants. En effet, ils ont fait connaître leur découverte notamment par leur ouvrage classique "The discovery of grounded theory" en 1967, mais après quelques années chacun a pris une tangente différente. Strauss s'est associé à Corbin (Strauss et Corbin, 1990) pour proposer une manière très structurante de mener la démarche alors que Glaser considère qu'il ne s'agit plus de théorisation ancrée! Nous pourrions consacrer beaucoup d'espace à nous positionner dans ce débat, mais nous chercherons plutôt à préciser les principales orientations des analyses qualitatives que nous avons faites.

Avant même de penser à segmenter les données et à les codifier, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de bien s'imprégner des données : «Le meilleur outil de l'analyse est encore la lecture, la relecture et la re-relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues» (Deslauriers, 1991, p. 81). Selon Boutin (1997, p. 144), c'est un leurre de croire qu'on gagne du temps en escamotant cette phase initiale que certains appellent la lecture flottante. Il s'agit de "se laisser pénétrer par les données" (Deslauriers, 1991, p. 80) et de s'appropriier le matériel.

Pour maîtriser l'ensemble des données, il importe de les décortiquer et de les organiser en construisant des regroupements d'information. Il s'agit aussi de faire des choix concernant ce qui est prioritaire dans l'analyse parce qu'il n'est pas possible d'analyser en détail tout le contenu des entrevues avec autant d'attention. Il faut donc marquer les passages les plus intéressants ou les plus porteurs d'idées (Boutin, 1997, p. 133). Cette étape comporte une dimension subjective, car le jugement du chercheur dépend de son expérience, de sa sensibilité et de sa connaissance du sujet. C'est pourquoi le chercheur doit faire l'effort de se situer en "époque" (Boutin, 1997, p. 134 et 163) afin de "mettre entre parenthèses" sa spontanéité naturelle et ses préjugés pour mieux saisir le sens d'un phénomène selon le point de vue des participants interrogés plutôt que le sien.

Selon Tesh (1990, p. 96), l'analyse qualitative n'est pas une procédure mécanique. Aucune règle ou aucun algorithme ne peuvent être suivis sans réflexion pour y arriver. Par contre, le chercheur ne peut pas non plus inventer n'importe quoi et être créatif sans limite. L'analyse implique à la fois de la rigueur et de la créativité,

et elle devrait idéalement être menée avec habileté, finesse et compétence intellectuelle. Coffey et Atkinson (1996, p. 10) abondent dans le même sens en précisant qu'une bonne analyse qualitative n'implique pas d'adhérer à une méthode correcte puisqu'il s'agit d'un processus flexible, réflexif qui recourt à l'astuce et à l'imagination.

Même si l'analyse n'est pas un procédé mécanique régulé par des algorithmes précis, les étapes suggérées par Paillé (1994a) nous ont servi de balises (voir figure 1). Toutefois, ces étapes ne doivent pas être envisagées comme mutuellement exclusives et se succédant d'une manière linéaire et prévisible. Il s'agit plutôt d'un processus itératif où les étapes se chevauchent parfois et où les retours en arrière ou les sauts en avant sont fréquents.

Figure 1 : Étapes de l'analyse par théorisation ancrée selon Paillé, 1994

1. Codification	Consiste à étiqueter, à l'aide de mots écrits dans la marge, l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial afin de cerner l'essentiel de ce qui est exprimé dans le témoignage. C'est le début de la condensation des données.
2. Catégorisation	Commencer à nommer les thèmes les plus importants afin d'identifier et de préciser les phénomènes rapportés avec des concepts et des termes d'un niveau d'abstraction plus élevé. Il faut définir chaque catégorie et en dégager les propriétés.
3. Mise en relation	Mettre en relation les catégories développées. Il faut s'appuyer de manière prioritaire sur les liens suggérés par les participants, mais le chercheur peut aussi inférer des liens qui ne seraient pas décrits explicitement par les participants. Il s'agit d'une opération très complexe.
4. Intégration	Centrer ses efforts sur le phénomène émergent principal. En effet, on pourrait analyser sans fin; alors il faut établir des priorités et cerner l'essentiel.

5. Modélisation	Reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration. Il faut en illustrer la dynamique en précisant les propriétés du phénomène, ses antécédents, les processus en jeu et ses conséquences.
6. Théorisation	Cette étape n'est pas tout à fait distincte des autres puisqu'elle consiste à consolider la théorisation qui a déjà été bien amorcée avec différents procédés. Par exemple, l'induction analytique où on recherche des cas négatifs afin de corriger, d'enrichir ou de nuancer la théorisation. La vérification des implications théoriques et l'échantillonnage théorique peuvent aussi contribuer à consolider la théorisation.

Tel que le suggère Paillé (1994a), chaque série de deux ou trois entrevues a été suivie de la transcription du matériel et d'une analyse préliminaire permettant les ajustements nécessaires dans la collecte de données. Dans un ouvrage souvent cité, Tesh (1991, p. 95) soutient d'ailleurs que l'ensemble des approches qualitatives procède à l'analyse et à la collecte de données de manière concomitante ou cyclique et que ces deux tâches s'alimentent mutuellement. Selon Coffey et Atkinson (1996, p. 2), on ne devrait jamais collecter les données sans faire d'analyse substantielle simultanément. En effet, si on laisse les données s'accumuler sans analyse préliminaire, cela risque de causer beaucoup de difficultés à l'analyse et au traitement des données à un stade ultérieur. Ils mentionnent, par exemple, une forme de "paralysie" ou de désespoir rencontrée fréquemment surtout chez les débutants qui se retrouvent avec une grande quantité de données collectées sans avoir fait aucune analyse.

Dans les approches qualitatives, le nombre de participants n'est pas déterminé à l'avance, contrairement aux procédures habituelles en recherche quantitative. En effet, un des principes partagés par l'ensemble des approches qualitatives (Tesch,

1991, p. 95) précise que l'analyse se termine quand de nouvelles données ne génèrent plus de nouveaux "insights" significatifs pour le rapport de recherche. C'est ce qu'on nomme habituellement le principe de saturation qui provient de l'approche par théorisation ancrée. Cet aspect est souvent considéré embêtant, car les échantillons comportent beaucoup moins de sujets que dans les devis quantitatifs. Selon Boutin (1996, p. 105), les opinions des spécialistes varient sur cette question, mais plusieurs soutiennent que le nombre de personnes interviewées n'a pas tellement d'importance puisque c'est la profondeur de la démarche qui constitue l'élément le plus pertinent à considérer. Pirès (1997) et Hamel (2000) affirment qu'il s'agit d'une question extrêmement complexe pour plusieurs raisons dont le fait que certains chercheurs considèrent que ce ne sont pas le nombre de sujets ou d'entrevues qu'il faudrait calculer, mais plutôt le nombre d'événements ou d'expériences qui sont rapportés. Cependant, pour donner un ordre de grandeur, Boutin (1997, p. 34) fait ressortir qu'il n'y a pas de réponse absolue à cette question, mais que, dans la pratique, le nombre varie généralement de 10 à 15 entrevues. Toutefois, en ce qui concerne spécifiquement la théorisation ancrée, plusieurs estiment que la saturation est souvent atteinte après l'analyse de 5 à 10 entrevues (Conrad, 1978; Glaser et Strauss, 1967; Jones, 1980; Pennington, 1983; Phillips, 1984; Quartaro, 1985; Rennie, 1984; cités par Rennie, Phillips et Quartaro, 1988, p. 143).

En effet, «la théorisation ancrée ne vise pas d'abord à informer sur l'étendue d'un phénomène, mais bien sur sa dynamique.» (Laperrière, 1997, p. 324). En d'autres termes, il faut suffisamment d'entrevues ou de données pour pouvoir proposer une compréhension cohérente du phénomène, mais on ne peut jamais prétendre estimer la fréquence du phénomène en question avec ce type d'échantillon non-probabiliste.

Utilisation d'un logiciel d'assistance à l'analyse qualitative

Afin de faciliter le traitement et l'analyse des données, le logiciel Atlas/ti, généralement reconnu comme l'un des deux meilleurs en son genre (Barry, 1998; Lewis, 1998), a été utilisé. Cette section permettra de préciser les avantages et les

limites du recours à ce genre d'outil. Selon Weitzman et Miles (1995), l'utilisation des ordinateurs pour faciliter le processus d'analyse qualitative a fait un bon prodigieux entre 1985 et 1995. En effet, auparavant, presque tous les chercheurs prenaient des notes de terrain manuscrites, qu'ils photocopiaient, annotaient avec des marqueurs et des crayons de couleur pour ensuite découper physiquement des passages afin de les réorganiser en les collant sur de cartons par catégories avant de commencer la rédaction de leur rapport. Par la suite, des chercheurs ont développé des techniques personnelles parfois ingénieuses pour utiliser les traitements de texte afin de leur faciliter la tâche. Puis différents logiciels conçus spécialement pour l'analyse qualitative ont fait leur apparition et se sont améliorés rapidement depuis ce temps.

Selon Richards (1997), les logiciels sont en train de devenir des outils aussi essentiels pour les chercheurs qualitatifs que pour les chercheurs quantitatifs qui ne songeraient plus un instant à travailler sans SPSS par exemple! Par contre, il importe d'insister sur le fait que l'analyse qualitative est un processus qui dépend davantage de la culture du chercheur et qui est moins prédéterminée par des algorithmes précis que l'analyse quantitative. En effet, dans une perspective qualitative «la valeur d'une recherche repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner du sens à ses données. Il ne s'agit pas d'une opération standardisée et mécanique. Les outils informatiques constituent des appuis efficaces et appréciables pour aider le chercheur à organiser son matériel. Il ne faudrait toutefois pas que la structure logique du logiciel prévale sur celle du chercheur.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 120).

Dans les cours d'initiation aux logiciels d'analyse qualitative, les étudiants comprennent rapidement que le logiciel ne peut analyser les données à leur place. Quand ils font cette découverte, on observe des réactions fort différentes selon leur expérience en recherche qualitative (sans l'utilisation des logiciels) : «alors que chez les novices elle est teintée de déception incrédule, pour les expérimentés, une telle découverte est généralement plus rassurante que déroutante : "Me semblait bien qu'une machine ne pouvait pas faire ce que je fais..."» (Bourdon, 2000, p. 28). C'est un aspect sur lequel les professeurs et les auteurs du domaine insistent énormément :

«Aucun logiciel ne fera l'analyse des données à la place du cerveau de l'analyste. Tout comme les professeurs ne seront pas remplacés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le cerveau et la culture de l'analyste ne seront pas remplacés par les logiciels d'analyse qualitative. Et je dis : le cerveau et la culture de l'analyste, ce qui signifie qu'un cerveau d'analyste sans connaissance théorique à propos de l'objet de la recherche ne pourra pas faire grand chose non plus avec ces logiciels.» (Van der Maren, 1997, p. 61).

Selon Weitzman (1999), l'utilisation des logiciels d'analyse qualitative facilite énormément la réalisation d'un grand nombre d'opérations : la codification et la catégorisation, les liens entre différents segments de données, la rédaction de mémos rattachés à un passage ou à une catégorie, la représentation graphique de modèles, etc. De plus, on remarque un bénéfice secondaire à l'utilisation des logiciels d'assistance à l'analyse qualitative puisqu'ils forcent des clarifications méthodologiques et facilitent le traitement des données tout en suggérant de nouvelles techniques qui favorisent l'évolution de la recherche qualitative (Richards, 1997, p. 290). En effet, ils ont suscité un regain d'attention sur ce que signifie l'action d'analyser des données en permettant d'expliciter davantage les processus mentaux sous-jacents à l'analyse (Savoie-Zajc, 2000, p. 99).

Le logiciel permet aussi de développer une structure analytique qui s'enrichit et se ramifie au fur et à mesure de la codification sans perdre de vue le matériel intégral qui demeure toujours facilement accessible, ce qui peut donner au chercheur un sentiment d'ordre et de progression (Savoie-Zajc, 2000, p. 114). Un autre avantage non-négligeable concerne la grande facilité à faire une copie informatique non seulement de l'ensemble des données, mais aussi de la codification, des mémos, de la catégorisation et de la modélisation émergente. Cette nouvelle possibilité facilite grandement le travail en équipe ainsi que la préparation de copies de sécurité.

Les nombreux avantages du recours à des logiciels spécialisés pour faciliter le processus d'analyse ne font pas de doute, mais nous n'insisterons pas sur les détails des nombreuses opérations qu'ils facilitent puisque d'autres auteurs les ont expliqués en détail (voir Weitzman, 1999, 2000; Weitzman et Miles, 1995). Cependant, certains risques sont aussi mentionnés quant à l'utilisation de ces outils. D'abord, le

recours à ces logiciels peut conduire à ce que Seidel (1992, cité par Savoie-Zajc, 2000, p. 120) appelle la "folie analytique" qui consiste à accumuler beaucoup plus de données et à essayer de multiples opérations automatiques afin d'en tirer des conclusions. Il faut prendre garde à cette dérive puisque «à ce moment, l'opération d'analyse n'est plus que mécanique et la distanciation chercheur-données est à son apogée, s'éloignant par là d'un des principes mêmes de l'approche qualitative/interprétative qui est celui de la proximité entre le chercheur et ses données.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 120). De même, il semble que certains chercheurs se désengagent davantage de l'analyse des données en confiant cette étape à des assistants de recherche spécialisés dans l'utilisation des logiciels. Or, «selon certains auteurs tel Yin (1994, p. 55), il y a peu de place en recherche qualitative pour l'assistant de recherche contrairement à l'importance qu'on lui accorde dans les recherches quantitatives.» (Trudel et Gilbert, 1999, p. 108). Il s'agit, à notre avis, d'un danger important parce qu'il s'attaque à l'essence même de la recherche qualitative où le chercheur cherche à connaître intimement les acteurs qu'il étudie et leurs discours.

Une autre dérive possible de l'utilisation des logiciels est de favoriser ce que certains nomment ironiquement l'analyse "quantitative" qui glisse «de manière désarticulée et épistémologiquement peu convainquante vers la quantification bête et le comptage injustifié» (Bourdon, 2000, p. 43-44). En effet, le logiciel offre un accès immédiat à la compilation numérique de nombreuses caractéristiques de son corpus qui ne devraient pas être utilisées à la légère. En effet, «s'ils peuvent parfois être marginalement utiles, lorsque contextualisés et pris comme indicateurs de vagues proportions, ces chiffres semblent avoir le don d'hypnotiser les novices en détournant 98,34% de leur attention au dépend de l'analyse approfondie des unités sémantiques. Mais tous ces nombres ont un air si significatif, si sérieux, et malgré tout si simple à comprendre comparativement au sens profond – mais au combien éluif – du corpus...» (Bourdon, 2000, p. 31).

Plusieurs auteurs (Bourdon, 2000, Savoie-Zajc, 2000, Weitzman, 1999) mentionnent aussi que l'utilisation d'un logiciel n'est pas un substitut à la formation

méthodologique du chercheur et qu'il n'offre aucune garantie de la qualité des analyses réalisées bien que plusieurs semblent prendre pour acquis que leur simple mention permet de rassurer les lecteurs et les organismes subventionnaires. En effet, il semble qu'on note «de plus en plus souvent, dans des demandes de subventions ou les projets de thèse, la mention d'un logiciel d'analyse pour légitimer la qualité de l'analyse, comme si un biologiste déclinait la marque de son microscope en garantie de la qualité de son travail.» (Bourdon, 2000, p. 37). De la même manière, l'analogie avec le traitement de texte s'avère particulièrement éclairante. En effet, peu de gens se priveraient aujourd'hui de cet outil puissant, mais les connaissances, la créativité et la persévérance demeurent toujours aussi nécessaires pour écrire de bons textes! Quelqu'un qui ne dispose pas de ces aptitudes ne tirera aucun profit du traitement de texte le plus performant. Il ne faut jamais oublier que les grandes qualités des logiciels «ne pourront jamais compenser d'une part les lacunes de la culture, de formation méthodologique et d'assurance en son jugement du chercheur apprenti et, d'autre part, les énormes pressions que subissent quotidiennement les chercheurs seniors soumis aux contraintes d'exercice de la recherche.» (Bourdon, 2000, p. 39).

Ces outils permettent bien sûr de gérer un plus grand volume de données, mais c'est un avantage mitigé parce que «ce qui doit guider l'élaboration d'une théorie ancrée, c'est la recherche d'une saturation théorique des catégories (Glaser et Strauss, 1967). Accumuler des données sans autre raison que d'en élargir le volume ne constitue donc pas, à mon avis, un critère de rigueur.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 113-114). L'ordinateur facilite ainsi la tâche du chercheur à traiter et à organiser ses données, mais «le logiciel ne peut toutefois pas aller au-delà des idées, de la créativité, des prises de conscience que le chercheur effectue au cours du travail d'analyse et qu'il réinvestit dans sa recherche.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 112).

Avant de conclure, il faut cependant souligner que la plupart des désavantages associés aux logiciels d'assistance à l'analyse qualitative ne sont pas véritablement dus aux outils eux-mêmes, mais à l'usage qui en est fait (Trudel et Gilbert, 1999, p. 107). Ce n'est donc pas le logiciel qui est vraiment responsable des forces et des faiblesses des recherches : «Il faut savoir donner du sens à l'opération et le meilleur

logiciel ne remplacera pas l'ingéniosité et la créativité humaine.» (Savoie-Zajc, 2000, p. 117).

RÉSULTATS

Chapitre 4 - TROISIÈME ARTICLE : Avantages et inconvénients de l'autoformation dans une perspective socioconstructiviste (publié dans la Revue Québécoise de Psychologie).

ADVANTAGES AND DRAWBACKS OF SELF-DIRECTED LEARNING WITHIN A SOCIOCONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE

Martin Benny^{8, 9}

Université de Montréal

Pierre Mongeau

Université du Québec à Montréal

Huguette Bégin

Université de Montréal

Cet article présente certains résultats d'une recherche visant à mieux cerner les avantages et les inconvénients de l'autoformation. L'étude porte sur un programme novateur de deuxième cycle en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal adoptant une perspective socioconstructiviste du développement des connaissances. Ce cadre de référence exerce une influence croissante dans le domaine de l'éducation et des réformes curriculaires (Legendre 2004) qui se démarque tellement du cadre précédent que certains y voient une véritable « révolution paradigmatique » (Jonnaert, 2002). Toutefois, malgré les réformes et les discours prônant le socioconstructivisme, son implantation effective semble lente et laborieuse (Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Jonnaert, 2001; Larochelle et Bednarz, 1994). Il importe donc de mieux comprendre les défis posés par la mise en application concrète de ce cadre de référence; cette recherche exploratoire vise justement une meilleure compréhension des implications et des enjeux inhérents à ce type de formation.

⁸ Le premier auteur a bénéficié d'une bourse de recherche doctorale du Fonds FCAR pour cette recherche.

⁹ Adresse de correspondance : Martin Benny a/s Huguette Bégin, Département de psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succ. Centre-ville, Montréal (QC), H3C 3J7. Courriel : Martin.Benny@internet.uqam.ca

Le concept d'autoformation et son intérêt

Avant de présenter le programme d'autoformation et les résultats d'analyse, le concept d'autoformation et sa pertinence seront décrits.

Le concept d'autoformation

L'autoformation suscite de plus en plus d'intérêt comme en témoigne l'augmentation radicale des publications sur le sujet depuis 1966 (Confessore, Long et Redding, 1993). Les auteurs utilisant le concept ont développé une multitude d'approches et de définitions différentes qui provoquent parfois une certaine confusion (Benny, Bégin et Mongeau, 2000). À travers ce foisonnement de concepts et de perspectives, un ingrédient essentiel se dégage cependant : le contrôle sur l'apprentissage et les choix exercés par l'apprenant (Foucher 2000, p. 19). De plus, la liberté et la responsabilité sont au cœur de ce processus où l'apprenant est considéré comme le « chef d'orchestre de sa propre formation » (Foucher, 2000, p. 7). Il choisit les ressources et les activités qui lui semblent les mieux adaptées à sa situation parmi de multiples possibilités : livres, articles, sites web, cours, conférences, ateliers, stages, expériences de travail, voyages, bénévolat, journal de bord, supervision, mentorat, etc. Il procède aussi à l'évaluation de son cheminement afin d'apporter les ajustements souhaitables.

Les contrastes et les opposés aident souvent à clarifier les concepts. Ainsi, le contraire de l'autoformation, l'hétéroformation (Bonham, 1991; Candy, 1991; Pineau, cité par Carré, 1992), consiste à se soumettre passivement à une démarche tracée par d'autres ou par un programme sans possibilité de remise en question ou d'adaptation personnelle. Dans ce contexte, on peut concevoir un continuum allant de l'autoformation à l'hétéroformation puisqu'il ne s'agit pas de « tout ou rien », de « noir ou blanc ». Il existe des démarches qui se situent entre les deux avec différents niveaux de gris qui peuvent aussi fluctuer selon les moments de la démarche. D'autre part, certains auteurs soutiennent qu'une personne se situant à l'extrême du continuum du côté de l'hétéroformation ne peut pas passer à l'autre extrême du côté de l'autoformation du jour au lendemain, mais qu'elle doit plutôt développer

progressivement ses capacités à s'autoformer en passant par différentes étapes (Grow, 1991, 1993).

Parmi les mythes courants sur l'autoformation, l'un des plus fréquents et persistants consiste à associer l'autoformation à l'isolement, l'indépendance ou la solitude (Brockett, 1994; Carré, 1999b). Or, la pratique de l'autoformation n'oblige aucunement à se priver du soutien, de la stimulation et des connaissances que les autres (pairs, professeurs, superviseurs, etc.) peuvent apporter. Il serait dommage, inefficace et inutile de réinventer la roue en se coupant de toutes les connaissances développées et de toute l'expertise que d'autres ont déjà acquise. Pour qu'on puisse parler d'autoformation, il suffit que l'apprenant assume une partie des choix reliés à ses démarches, ce qui ne l'empêche pas d'échanger avec ses pairs, de consulter des experts, de se documenter, de s'outiller ou d'être inspiré par certaines personnes.

L'environnement de l'apprenant, son entourage ainsi que les ressources auxquelles il a recours exercent bien sûr une influence, mais ultimement c'est l'implication de l'apprenant dans ses démarches qui détermine son degré d'autoformation. Si on imagine deux apprenants fictifs disposant exactement des mêmes conditions objectives, l'un d'entre eux pourrait se situer davantage dans une démarche d'autoformation s'il s'avère plus pro-actif, s'il prend conscience de diverses possibilités, s'il fait des choix en fonction de ses besoins et s'il construit ainsi une démarche personnelle. Par exemple, à l'intérieur d'une institution et de cours « réguliers », certains apprenants prennent en charge leur formation, y font des choix, des ajouts, négocient des ententes avec les professeurs, etc. D'autres, au contraire, suivent fidèlement le programme « de A à Z » sans rien remettre en question ni même envisager qu'il pourrait y avoir des façons différentes de développer leurs compétences et leurs connaissances.

Précisons que plusieurs auteurs établissent des liens étroits entre l'autoformation et l'exercice de la pensée critique (Brookfield, 1993; Garrison, 1992; Mezirow, 1985) d'une part et, d'autre part, avec la métacognition (Grégoire et Foucher, 2000). Or, la pensée critique et la pensée métacognitive sont des processus réflexifs impliquant tous les deux des remises en question, mais dont l'objet diffère

(Pallascio, Benny et Patry, 2001). Alors que la pensée métacognitive porte sur ses propres processus cognitifs (en particulier les processus d'apprentissage), la pensée critique est orientée vers les idées, les énoncés, les opinions, etc. Tout apprenant a avantage à développer sa pensée métacognitive et sa pensée critique, mais c'est encore plus important lorsqu'il s'agit d'autoformation, puisque c'est l'apprenant lui-même qui gère ses démarches d'apprentissage et qui choisit continuellement parmi de multiples possibilités.

Pertinence et intérêt de l'autoformation

Plusieurs raisons justifient la pertinence et l'intérêt de recourir à l'autoformation. Premièrement, les changements rapides qui caractérisent la société actuelle ainsi que le développement d'une « société du savoir » rendent la formation continue plus importante que jamais. L'autoformation permet à un individu de planifier et de gérer lui-même ses apprentissages tout au long de sa vie, développant ainsi un profil de compétence original et distinctif qui reflète ses besoins, ses aptitudes et son contexte propre. Knowles (1971/1990, 1973, 1975) a fait valoir que la capacité d'apprentissage autonome (« apprendre à apprendre ») est bien plus importante que l'enseignement de contenus dont la pertinence risque d'être très éphémère. C'est ainsi que son modèle andragogique a exercé une profonde influence sur l'éducation des adultes en particulier.

Deuxièmement, le fait que l'apprenant assume lui-même les choix quant à ses démarches d'apprentissage favorise une motivation et un engagement accrus. En effet, des recherches ont confirmé l'impact positif des choix autonomes quant à la motivation intrinsèque des étudiants (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) ainsi qu'une forte corrélation entre la motivation et la performance (Entwistle, 1998). Par ailleurs, selon Glasser (1997, 1998a, 1998b), l'humain tend naturellement à apprendre avec plaisir dans la mesure où il choisit ce qu'il désire vraiment apprendre. En somme, les choix reliés à l'apprentissage peuvent favoriser la motivation, le plaisir, l'engagement et donc la performance.

Finalement, mentionnons que le modèle du praticien réflexif proposé par Donald Schön (1983/1994, 1987) se rapproche de l'autoformation. Le praticien réflexif s'observe dans l'action, réfléchit et choisit des solutions pour s'ajuster. Il s'autoforme donc puisque c'est lui qui exerce les choix liés à ses apprentissages réalisés par la pratique réflexive. Rappelons l'immense impact des travaux de Schön en éducation (Anadon, 2000; Moon, 1999) et en particulier dans la « formation réflexive » (Desjardins, 2000a et 2000b). D'ailleurs, la capacité de réfléchir sur sa pratique constitue, pour plusieurs, la caractéristique distinctive principale des professionnels qui ne devraient pas s'en tenir à une « rationalité technique » les limitant à appliquer des connaissances sans rien remettre en question.

Le programme d'autoformation étudié

Nous avons précisé en introduction l'importance de mieux connaître les avantages et inconvénients des formations de type socioconstructiviste. Afin de contribuer à cet objectif, cette section présente d'abord le programme d'autoformation étudié et précise ensuite pourquoi il se situe dans une perspective socioconstructiviste.

Caractéristiques du programme d'autoformation étudié

Ce programme a été mis sur pied en 1976 par Charles Caouette et Hermann Paquette¹⁰ au deuxième cycle (une maîtrise de deux années faisant suite à un baccalauréat de trois ans) en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal (Caouette et Paquette, 1978; Paquette, 1991; Paquette et Caouette, 1978). Précisons que les travaux de Carl Rogers (1969/1984) ont exercé une influence importante sur la conception de ce programme qui mise beaucoup sur la liberté de l'étudiant dans ses apprentissages. On désigne aussi ce programme par l'acronyme ASIPEC signifiant « Apprentissages significatifs et intégrés dans une perspective d'éducation continue ».

¹⁰ Huguette Bégin s'est jointe à eux dès 1977 pour compléter l'équipe des professeurs responsables du programme.

La première partie du sigle (ASI) souligne que les apprentissages bien intégrés doivent être significatifs pour la personne, c'est-à-dire qu'ils doivent répondre à des besoins ressentis comme prioritaires par l'étudiant. Les professeurs ont adopté une approche pédagogique de mise en situation alliée à une approche de groupe afin de susciter ces apprentissages significatifs et intégrés. Les stages permettent effectivement à l'apprenant de faire face quotidiennement à de nombreux problèmes, bien réels, qui suscitent en lui des questionnements importants (approche de mise en situation). L'approche de groupe aide l'étudiant dans ses démarches de résolution de problèmes et lui permet aussi d'apprendre des expériences de ses pairs. On qualifie ainsi le programme d'autoformation assistée pour insister sur le fait qu'on vise des apprenants autonomes, mais néanmoins soutenus et encadrés par les pairs, les professeurs et les superviseurs de stages. L'autoformation n'est donc pas liée à la solitude, l'isolement ou l'autosuffisance.

La dernière partie du sigle (PEC), la Perspective d'éducation continue, signifie qu'une fois les études terminées, les diplômés n'ont pas pour autant appris tout ce dont ils auront besoin au cours de leur vie professionnelle. On souhaite plutôt que les étudiants aient « appris à apprendre », afin qu'ils soient capables de poursuivre leur formation de manière autonome en réponse aux nouveaux besoins professionnels ou personnels qu'ils identifieront tout au long de leur vie. L'espace manquant, nous référons à d'autres textes le lecteur intéressé à en savoir davantage sur ce programme (Benny, Bégin et Mongeau, 2000; Caouette et Paquette, 1978; Paquette, 1991; Paquette et Caouette, 1978).

En quoi est-ce un programme socioconstructiviste?

Comme nous l'avons mentionné, le cadre épistémologique socioconstructiviste est de plus en plus prôné en éducation, mais l'implantation effective de cette « révolution paradigmatique » s'avère plutôt lente et laborieuse. D'ailleurs, on ne s'entend pas toujours sur la définition du socioconstructivisme, ni sur ses implications pratiques (O'Connor, 1998). La présente recherche vise justement à clarifier les

avantages, inconvénients et implications d'une formation se situant dans cette perspective épistémologique.

Le cadre épistémologique précise une manière particulière d'envisager la façon dont les connaissances se développent. Beaucoup d'enseignants et d'étudiants peuvent fonctionner toute leur vie sans être conscients de se situer dans un cadre épistémologique précis. Pourtant, même implicites ou non-clarifiés, les croyances, postulats et conceptions à l'égard de l'apprentissage influencent les activités éducatives (approches pédagogiques, activités d'apprentissage, conception des manuels et du matériel didactique, conception des programmes, etc.).

Afin de bien définir le cadre épistémologique socioconstructiviste, Jonnaert (2000) le fait contraster avec le cadre épistémologique caractérisant les pratiques éducatives régulières. Dans une perspective socioconstructiviste :

1) les connaissances sont *construites* (et non transmises); 2) elles sont temporairement *viables* (et non définies une fois pour toutes); 3) elles nécessitent une pratique *réflexive* (et non admises comme telles sans remise en cause); 4) elles sont *situées* dans des *situations* et des *contextes* pertinents par rapport aux pratiques sociales établies (et non décontextualisées) (Jonnaert, 2000, p. 8).

En regard de ces quatre critères, le programme ASIPEC se situe clairement dans la perspective socioconstructiviste. En effet, on prône dans ce programme l'accompagnement de l'apprenant dans la construction de ses connaissances plutôt que de chercher à lui transmettre un modèle prédéfini qu'il devrait intégrer (critère 1). Par ailleurs l'acronyme ASIPEC énonce d'emblée la perspective d'éducation continue signifiant qu'aucune connaissance n'est définitivement figée mais qu'au contraire toute connaissance ou croyance est soumise à l'analyse critique pour la modifier, l'adapter ou l'abandonner au besoin (critères 2 et 3). Finalement, la primauté de la mise en situation par l'intermédiaire des stages ainsi que l'importance du respect des particularités de chaque milieu illustre bien que chaque connaissance est située dans un contexte pertinent par rapport aux pratiques effectives (critère 4). Précisons en terminant qu'on n'utilisait pas le terme « socioconstructiviste » pour qualifier le programme à l'origine. Cependant, lors d'une entrevue menée par le premier auteur

avec les professeurs du programme, ces derniers se sont dit en accord avec cette catégorisation *a posteriori*. Ils ont ajouté qu'il ne s'agissait pas d'un hasard puisqu'ils ont largement appuyé leurs conceptions sur les travaux de Jean Piaget qui est souvent considéré comme le père du constructivisme.

Méthode de recherche

La perspective de recherche la plus féconde pour l'autoformation doit accorder la plus haute importance au point de vue subjectif des apprenants afin de saisir la dynamique de ce type d'apprentissage (Spear, 1988). C'est pourquoi Candy (1991) prône l'adoption d'un paradigme interprétatif accordant beaucoup d'importance aux objectifs personnels, aux intentions et aux schèmes de référence, en reconnaissant que, par ses perceptions et ses choix, l'être humain participe activement à la création du monde social dont il fait partie. Ce désir d'aborder ce phénomène encore assez peu connu à partir du point de vue subjectif des acteurs nous a fait opter pour la recherche qualitative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996) particulièrement inspirée de l'analyse par théorisation ancrée (Glaser, 1978, 1992; Glaser et Strauss, 1967; Paillé, 1994a; Strauss et Corbin, 1998).

La collecte des données repose principalement sur des entretiens de recherche qualitatifs semi-structurés (Boutin, 1997; Paillé, 1991) réalisés avec des diplômés du programme. Neuf diplômés habitant Montréal ou à proximité ont été choisis au hasard pour être interviewés parmi les 81 diplômés. La durée des entrevues a varié entre 1 et 3 heures avec une moyenne d'environ 1 h 45. Chacune d'elle a été enregistrée puis intégralement transcrite¹¹ par la suite. Des entrevues individuelles et de groupe ont aussi été faites avec les professeurs et fondateurs du programme, mais elles ne sont pas rapportées dans cet article.

¹¹ Nous tenons à remercier Catherine Bonneville qui a transcrit avec efficacité la plupart des entrevues en plus de réaliser un double-codage des données.

Tel que le suggère Paillé (1994a), chaque série de deux ou trois entrevues a été suivie de la transcription du matériel et d'une analyse préliminaire permettant les ajustements nécessaires dans la collecte de données. Cette dernière a cessé lorsqu'il y a eu saturation quant aux principales catégories développées, c'est-à-dire lorsque l'ajout de nouvelles données n'entraînait plus de reformulation des catégories utilisées (Laperrière, 1997). Après avoir transcrit les entrevues, une assistante de recherche a procédé à un double-codage afin d'améliorer la validité des analyses en limitant les oublis et les déformations qu'un seul analyste peut facilement provoquer malgré lui.

Résultats d'analyse

Les résultats présentés font référence à cinq avantages et à cinq inconvénients de ce programme d'autoformation selon les diplômés interrogés. Chaque catégorie comprend au moins un extrait d'entrevue afin d'illustrer plus clairement les propos recueillis comme le suggèrent Elliott, Fischer et Rennie (1999). Nous ne précisons pas le nombre ou le pourcentage d'informateurs ayant abordé chaque catégorie pour éviter de donner une fausse impression de quantification alors que la méthode employée ne permet pas d'obtenir de telles mesures qui soient valables. Notre échantillon réduit et non-probabiliste permet de formuler quelques remarques bien ancrées dans les propos d'informateurs pertinents, mais il ne permet pas d'obtenir un aperçu valable de leur fréquence. Précisons cependant que tous les avantages et inconvénients présentés dans cet article ont été abordés par plusieurs diplômés. Par ailleurs, on peut observer une disproportion du développement accordé aux avantages et aux inconvénients. Les avantages sont plus longuement décrits, ce qui respecte la proportion de temps consacré à cet aspect dans le discours des diplômés. Pourtant, malgré la satisfaction générale à l'égard de la formation et la prépondérance des aspects positifs, il nous paraît essentiel de décrire aussi les inconvénients et les aspects plus difficiles qui nous ont été rapportés. C'est pourquoi nous présentons le même nombre d'inconvénients que d'avantages (cinq) même si ces derniers ont été plus longuement élaborés tant dans les entrevues que dans cet article. D'autres avantages et inconvénients auraient pu être abordés, mais l'espace limité ne nous permet pas d'en décrire convenablement plus de cinq.

Avantages

Les avantages présentés font référence à différents aspects que les diplômés ont particulièrement appréciés dans cette formation.

Formation significative et marquante

Les discours de la majorité des diplômés indiquent que cette formation est considérée comme une expérience très importante et marquante dans leur vie. Ils en parlent avec plaisir, en insistant souvent sur la qualité des relations qu'ils y ont vécues, sur leur implication et sur l'intensité de l'expérience. Les extraits retenus pour l'illustrer proviennent de la toute première question de l'entrevue qui leur demandait ce que ces années de formation évoquait en eux : « Ça évoque beaucoup de choses : plaisir, parce que ça été des grosses années de plaisir dans le travail, dans toute la complicité aussi qui s'est créée entre les gens. Ça évoque aussi de très très belles amitiés qui se sont formées là et des bouts durs aussi! Ça a été des années très très déterminantes pour moi. » (E4).

De tels propos viennent aussi confirmer l'intérêt d'une recherche visant à mieux comprendre ce qui se passait dans ce programme pour qu'il entraîne de tels souvenirs. Un diplômé a même mentionné une distorsion dans sa perception du temps pour illustrer l'importance et le caractère marquant de ces années. « Ça évoque une période assez turbulente, des souvenirs intenses, une curiosité intense et une recherche passionnée à la fois vers moi et vers le monde. Ça venait nous travailler par en-dedans, ce n'était pas désincarné. Objectivement j'y ai passé trois ans et sur l'âge que j'ai, c'est relativement peu, mais c'était tellement vif et intense que c'est comme si ça avait été 5 ou 8 ans. » (E1).

Favorise l'actualisation de soi : se découvrir, s'accepter et agir pour actualiser son potentiel

Différents aspects du processus d'actualisation de soi ont été fréquemment abordés par les diplômés. Ils ont expliqué comment le programme les a aidés à se découvrir, à se connaître et à s'accepter tant dans leurs forces que dans leurs

faiblesses, mais aussi comment ils ont été amenés à agir pour actualiser pleinement leur potentiel personnel. Plusieurs aspects du programme aident les étudiants à affiner leur perception d'eux-mêmes et au lieu de favoriser la conformité au groupe ou à une norme pré-établie, on valorise beaucoup le fait que chaque individu établisse ses propres valeurs, ses priorités personnelles ainsi que des stratégies et des actions qui lui conviennent. « La formation nous aidait à mettre des mots sur ce qui était en nous, qui on était. On te fait suffisamment confiance pour te laisser être ce que tu es et faire ce que tu veux faire. Ça m'a rendu plus en confiance avec moi-même parce que j'ai senti que j'étais respecté pour ce que j'étais. Pour quelqu'un qui a un esprit libre comme moi, c'est plaisant de pouvoir vraiment choisir ce que tu fais. » (E9)

Certains ont précisé que le fait de se sentir pleinement accueillis dans toutes leurs caractéristiques personnelles et dans leurs aspirations les a stimulés à pousser leurs efforts et leurs actions au maximum. « Je me suis sentie reçue, d'abord comme être humain, et, je dirais propulsée aussi, dans mes pensées et dans mon désir de changer des choses. J'ai poursuivi dans la même veine de qui je suis, je suis une fille qui a des rêves et je les réalise. J'ai été validée aussi dans des parties de moi que j'acceptais moins bien. » (E2).

Relations entre les pairs marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération

Plusieurs diplômés ont insisté sur leur sentiment d'appartenance à leur groupe de pairs. Ils ont mis l'accent sur la coopération, l'entraide et aussi sur l'estime qu'ils développaient pour leurs collègues. Pour certains, cela constituait un investissement exigeant, mais très précieux et enrichissant qui permettait notamment d'obtenir des rétroactions pertinentes sur leurs actions et leurs attitudes. « Ces années de formation évoquent pour moi l'ouverture à des gens intéressants qui, comme moi, cherchaient beaucoup à comprendre le monde. On était une équipe avec trois profs et huit étudiants. Il y a eu beaucoup de proximité qui réconciliait avec le climat aliénant du bac. C'était tellement personnel, tellement humain! Avec du recul, je peux dire que c'est rare les occasions où on peut parler de ses questionnements de façon aussi

régulière. C'est quelque chose qui requiert beaucoup, mais qui apporte beaucoup. » (E1)

Certains ont insisté sur l'ambiance qui s'était installée dans le groupe, qui donnait du sens à leur démarche et augmentait leur motivation. Ils parlent de cet aspect avec intensité, respect, satisfaction et parfois même une certaine fascination face au caractère précieux de ce qu'ils y ont vécu et des liens qui s'y sont formés. « On se retrouvait tous ensemble à partager ce qu'on vivait, c'était vraiment des moments forts, très riches, très intenses et ça créait beaucoup de complicité. Je pense que le gros secret chez les profs, c'est d'avoir réussi à créer cet environnement-là. Ça permettait que tout le monde soit très vrai, très à l'aise, et donc complice. C'est drôle, j'ai de la misère à me rappeler le contenu, tout ce que je me souviens c'est des ambiances, des atmosphères. Puis tu vois on s'est revu dernièrement toute la gang et c'était pareil comme il y a 20 ans. C'est spécial! » (E4).

D'autres ont mentionné que cet environnement les a encouragés à être très authentiques, à se soutenir mutuellement et à clarifier leurs positionnements personnels par l'expression et l'écoute de points de vue diversifiés. Certains ont précisé qu'ils ont développé leurs compétences relationnelles, qu'ils ont appris à mieux interagir avec différents styles de personnalité et que certains conflits vécus sont finalement devenus des sources d'apprentissage très précieux.

Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité

L'importance des professeurs et des superviseurs dans le bon fonctionnement de ce programme fait pratiquement l'unanimité. Plusieurs soulignent la qualité exceptionnelle des relations qu'ils ont établies avec certains professeurs ou superviseurs, ce qui leur a permis de croire en eux-mêmes, de foncer et d'aller au bout de leurs idées. « C'est quand même assez spécial de pouvoir tout dire à quelqu'un (en parlant de son superviseur et professeur), d'aller vite à l'essentiel, de ressentir une grande écoute et une complicité aussi. De partager nos incertitudes, nos pas en avant ou en arrière, nos questionnements. Je ne me sentais pas menacé, je me sentais

respecté, je sentais qu'il avait une bonne estime pour ce que j'étais en train de vivre. Je me suis fait brasser quelques fois aussi et ça m'a fait travailler en tout cas...beaucoup, beaucoup! » (E4).

Certains ont mentionné que les professeurs constituaient des modèles inspirants dont les actions et le discours s'avéraient très cohérents. Quelques-uns ont même souligné que la même formule pédagogique n'aurait pas nécessairement eu le même succès avec d'autres professeurs. « Eux-mêmes, en tant que professeurs, s'auto-perfectionnaient constamment. Ils étaient curieux, tous les sujets les intéressaient. On percevait leur attitude générale, leur façon de voir l'enseignement qui était "on se perfectionne toujours, constamment." Ils étaient proactifs et c'était très inspirant. Le même programme avec d'autres enseignants qui ne continuent pas eux-mêmes à se perfectionner ou à se remettre en question, ça ne serait pas la même chose, c'est très clair. Ils appliquaient eux-mêmes ce qu'ils prêchaient. » (E6).

Par ailleurs, l'implication et l'engagement social des professeurs ont constitué un modèle inspirant pour certains. « Juste le fait de voir x (nomme un professeur) qui faisait des cours non-conventionnels et qui parlait avec espoir. De voir que c'était un prof d'université qui a créé de vraies écoles et qui s'est impliqué dans de vrais projets, c'est comme si ça rendait quelque chose de possible. C'est pas nécessairement facile, on sait qu'ils ont travaillé fort et qu'ils ont fait face à toutes sortes de pressions, mais ça montre que c'est possible. » (E5).

Caractéristiques particulières du programme : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé

Les étudiants ont mentionné quelques caractéristiques du programme qu'ils ont particulièrement appréciées. En effet, même si le programme n'imposait aucune approche, certaines perspectives semblaient davantage enseignées, favorisées et mises en valeur. Plusieurs ont insisté sur les valeurs et les attitudes humanistes qui s'avéraient très présentes et valorisées, donnant ainsi au programme une couleur originale qui le rendait particulièrement attrayant et précieux pour certains. Cette ambiance incitait à s'engager pleinement et à nourrir des idéaux. « L'humanisme et

l'idéalisme, c'est quelque chose que le programme évoque pour moi. C'étaient des gens avec un idéal qui était un genre de moteur, une grande force, une grande énergie. Il y avait un regard philosophique sur le monde de l'éducation qui marquait la primauté de l'être humain, du respect, du partage, de la solidarité que x (il nomme un professeur) nous répétait à satiété! C'était le côté humaniste, c'était l'idéal et moi je suis un idéaliste. Des fois je renonce à certaines affaires, des fois je stagne, mais j'ai toujours en moi un idéal qui est là, que je le veuille ou non, avec les avantages et les inconvénients que ça comporte. » (E1).

Par ailleurs, contrairement au modèle classique du psychologue clinicien qui fait de l'intervention individuelle et curative, la culture du programme ASIPEC valorise beaucoup une perspective plus systémique donnant lieu à des actions de prévention et de promotion de la santé. On insiste sur l'importance du rôle social du psychologue en tant qu'agent de changement qui innove pour favoriser des milieux de vie plus sains. Au lieu de toujours vouloir adapter l'individu au système, on se permet aussi de remettre en question le système pour mieux l'adapter aux besoins et réalités des individus et des collectivités. Plusieurs ont insisté sur l'importance accordée à l'esprit critique, à l'engagement et à l'innovation. « Ces trois personnes-là ont incarné des valeurs comme personnes et comme profs, en partageant leurs préoccupations avec leurs étudiants : ne pas se satisfaire du statu quo, être critique, mais pas de manière négative ou déprimante mais plutôt dans un processus de critique constructive. Oser aussi critiquer le système, c'est d'être un peu un "bulldozer" finalement. Je me sens un peu comme ça dans un système qui est très rigide à certains égards. Ça fait partie de l'héritage que j'ai reçu d'ASIPEC. Ensuite, tu te sens un petit peu comme un porteur d'étendard ou de flambeau. » (E2).

Inconvénients et difficultés

Les inconvénients et difficultés décrivent des aspects de la formation que les diplômés ont trouvé difficiles ou désagréables. Il ne s'agit pas nécessairement de faiblesses ou de lacunes puisqu'ils font parfois référence à des aspects considérés

souhaitables ou inévitables par certains diplômés, même s'ils impliquent des efforts particuliers ou des moments difficiles.

Manque de contenu et de balises enseignées

Vu l'approche pédagogique, les professeurs donnaient très peu de contenu et de critères pour baliser l'action. Certains étudiants trouvaient cette situation très difficile à supporter. Certains ont trouvé qu'il y avait trop de questionnements philosophiques et pas assez de transmission de connaissances de la part des professeurs. Cette situation rendait les stages et l'entrée sur le marché du travail plus difficiles. « Je n'étais pas assez préparée à mon stage, je me suis sentie lancée là. J'avais l'impression des fois d'avoir des cours philosophiques sans être assez nourrie, ce n'était pas assez concret. Tu sais, je fais quoi si je rencontre un enfant qui présente tels indices? Ça, je ne l'avais pas » (E6). Certains auraient aimé recevoir des procédures et des critères plus précis pour les guider dans leur pratique. « Il fallait qu'on ait du sérieux dans la démarche et on a travaillé comme des fous, mais en même temps, on n'avait jamais de critères précis sur ce qui est bon et ce qui l'est moins. J'ai eu de la difficulté avec ça. » (E5). Précisons qu'une telle formule pédagogique met en échec la manière dont plusieurs étudiants sont habitués d'évaluer leurs apprentissages. En effet, un étudiant évalue souvent la quantité d'apprentissages réalisés en fonction de la matière mémorisée qui lui a été transmise de manière magistrale ou par des manuels. La comparaison devient difficile quand la réflexion, la discussion, les rencontres de supervision et l'expérimentation deviennent les principales sources d'apprentissage qui permettent, par ailleurs, de développer la capacité d'observer, d'analyser une situation, de poser un diagnostic adéquat et d'appliquer une intervention individuelle ou de groupe.

Difficile de découvrir et d'accepter ses limites

Plusieurs diplômés ont mentionné avoir vécu des difficultés importantes à découvrir et à accepter leurs faiblesses et leurs limites. Il ne s'agit pas nécessairement d'une lacune du programme si on considère qu'il est important pour un psychologue d'avoir une bonne connaissance de lui-même. Cependant, plusieurs ont vécu des

épisodes difficiles alors que le programme favorisait ce genre de prise de conscience par diverses activités tournées vers l'auto-observation, l'auto-évaluation et même la co-évaluation. « J'ai voulu embarquer à plein pied là-dedans et ça demandait l'effort de se sonder, de se dévoiler, de se mettre à nu. J'ai vécu beaucoup de bouleversements, des hauts et des bas, mais ce qui a été le plus important, c'est de me révéler à moi-même, de voir mes limites, d'accepter mes faiblesses. Je me suis rendu compte que j'étais souvent mon propre bourreau, ce ne sont pas les autres qui ne m'acceptaient pas, c'est moi-même et je devais commencer par là. » (E1).

Parfois difficile de soutenir l'idéalisme valorisé

Quelques diplômés ont expliqué qu'ils ont senti dans ce programme une culture idéaliste qui pouvait s'avérer inspirante et motivante, mais qui pouvait impliquer des objectifs trop difficiles à atteindre. En effet, la critique des systèmes peut s'avérer salubre, mais la charge est lourde quand les diplômés se donnent la mission de changer le système en début de carrière alors qu'ils ont souvent besoin de toutes leurs ressources simplement pour s'y adapter. Les milieux de stages n'étaient pas toujours représentatifs des milieux de travail, car ils s'avéraient souvent plus ouverts et davantage en harmonie avec la philosophie et l'idéal qui régnaient dans le programme. « Il y a un côté moins réaliste à tout ça. Par exemple la prévention, j'y crois à 100%, mais quand tu n'as pas de temps pour en faire, tu la fais où? C'est-à-dire que ces valeurs-là se transposent, mais pas dans des projets révolutionnaires qui brisent les barrières et défont les systèmes en place. Non! En tout cas, moi j'ai frappé un mur de ce côté-là. Ce n'est pas facile à porter comme responsabilité. C'est lourd par moment! Maintenant, je me concentre davantage sur les petits pas au quotidien. » (E2)

Impossible de prévoir avec précision les compétences et connaissances développées par les étudiants

Quelques diplômés ont mentionné que ce type de démarche accorde tellement d'importance à la liberté et aux différences individuelles qu'on ne peut en prévoir les résultats avec précision puisqu'il évite toute standardisation et toute pression à se

conformer à un modèle. Cet aspect est lié à une des forces principales du programme, mais l'incapacité à prédire le profil des diplômés constitue néanmoins une limite. « Une limite concrète c'est que tu ne peux pas promettre qu'après le programme tu vas avoir des psychologues avec des compétences bien définies. Les gens vont se développer comme ils le désirent. Ça peut être une force, mais c'est aussi une limite parce qu'on ne connaît pas très bien le résultat à l'avance. » (E5).

Pas approprié pour tous à cause de qualités préalables requises

Certains diplômés ont souligné que ce type particulier de formation ne convient pas à tous les individus. Il faut, selon eux, une autonomie déjà bien développée pour persister et compléter la formation. « Les gens qui ont besoin de se sentir en sécurité et d'être très encadrés, ils se sentent perdus là-dedans et ils ne sont vraiment pas fait pour ce programme-là. Il fallait avoir en partant une capacité d'autonomie, d'adaptation et d'autoformation, sinon ça ne fonctionnait pas. » (E7).

Discussion et conclusion

Notre étude permet de cerner et d'illustrer plusieurs avantages et inconvénients que l'on peut rencontrer avec ce genre de formation. Cependant, comme nous l'avons mentionné, notre devis de recherche ne nous permet pas de quantifier la probabilité d'apparition des différentes possibilités ni de généraliser nos résultats. En effet, Guba et Lincoln (1989) ont montré que le concept de transférabilité s'avère mieux adapté aux analyses qualitatives que la généralisation; c'est-à-dire que les résultats ne peuvent pas être automatiquement généralisés à une population plus large. Ce sont les utilisateurs de la recherche qui doivent évaluer à quel point les résultats s'avèrent plausibles dans le contexte qui les intéresse. Ainsi le concept de transférabilité attribue une grande importance au contexte et évite donc toute généralisation automatique. Suivant cette perspective, la part du chercheur consiste à produire une description dense (*thick description*) qui permet à l'utilisateur la meilleure compréhension possible du phénomène et de son contexte.

Nos données révèlent que ce type de formation peut s'avérer très significatif pour un apprenant et susciter chez lui beaucoup de motivation, d'engagement et d'intensité (4.1.1). Cette formule favorise aussi l'actualisation de l'étudiant qui développe ainsi un profil de connaissances et de compétences s'appuyant sur son individualité propre, ses priorités et ses aspirations (4.1.2). Il ne faut cependant pas croire que la liberté offerte aux étudiants rend la formation facile et sans effort. Plusieurs étudiants trouvent très difficile d'être constamment confrontés à leurs limites et à leurs difficultés par la réflexion sur leurs pratiques (4.2.2). De plus, ce type de formation ne semble pas approprié pour tout le monde puisqu'il exige certaines qualités préalables (4.2.5). Afin de surmonter les difficultés inhérentes au processus, il importe d'instaurer une ambiance stimulante ainsi que des relations (professeurs-étudiants et étudiants-étudiants) marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération (4.1.3 et 4.1.4). Par ailleurs, certaines caractéristiques particulières et contextuelles ont joué un rôle important en donnant au programme une couleur et une identité distinctives qui ont contribué à le rendre attrayant et à favoriser son succès (4.1.5). Or, certains diplômés ont trouvé difficile de se sentir à la hauteur de certaines de ces caractéristiques qu'ils valorisent pourtant et certains ont vécu comme une pression supplémentaire cet idéalisme ambiant (4.2.3).

Par ailleurs, certaines difficultés soulevées nous paraissent probables lors de l'adoption d'une perspective socioconstructiviste comme c'est le cas dans plusieurs réformes en cours. En effet, certains diplômés se sont plaints de ne pas avoir reçu suffisamment de contenu (4.2.1) alors que d'autres ont souligné qu'on ne pouvait pas prévoir précisément les compétences et les connaissances qui seront développées au terme de la formation (4.2.4). Suivant la perspective socioconstructiviste, chaque étudiant construit différemment ses apprentissages selon ses besoins, ses connaissances antérieures, ses valeurs, ses aspirations et le contexte dans lequel il vit. Les connaissances d'un étudiant sont donc toujours une « oeuvre personnelle », une « création de l'apprenant » (Jonnaert et Van der Borgh, 1999, p. 283). Ces connaissances diffèrent d'une personne à l'autre et on ne peut les prévoir de manière exacte (c'est seulement *a posteriori* qu'on peut vraiment les préciser), ce qui implique des changements importants dans l'évaluation des apprentissages parce qu'il serait

incohérent de changer les pratiques éducatives tout en continuant d'évaluer de la même manière qu'avant. Ernst Von Glasersfeld (2004), reconnu comme l'un des plus grands constructivistes, avouait d'ailleurs récemment que l'évaluation des apprentissages constitue une question très difficile à laquelle il ne peut actuellement pas fournir de réponse complètement satisfaisante. Nous relevons quelques pistes intéressantes pour guider l'évaluation des apprentissages (Eisner, 1993; Paris, 1998; Wiggins, 1998), mais il nous semble que beaucoup de travail reste à faire afin de développer et d'implanter des méthodes d'évaluation claires, cohérentes et bien adaptées à une perspective socioconstructiviste.

Nous souhaitons que cette recherche contribue à une vision plus claire et nuancée tant des avantages que des inconvénients de ce genre d'approche de la formation. En effet, pour favoriser l'implantation de certaines innovations pédagogiques, on met parfois l'accent sur les avantages en ignorant les inconvénients, les défis et les difficultés qui font aussi partie du processus. Or, un portrait positivement biaisé risque de provoquer par la suite des déceptions, des désillusions, parfois même le découragement et l'abandon d'innovations pourtant forts intéressantes. Au contraire, un portrait plus réaliste qui englobe aussi les inconvénients, exigences et implications permet une préparation plus adéquate et des attentes plus justes. Nous souhaitons donc d'autres travaux en ce sens donnant lieu à des perspectives réalistes et nuancées qui permettront de maximiser l'apport positif des réformes éducatives en cours.

Références

- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2000). L'autoformation : Introduction critique et illustration. *RES Academica*, 18(1-2), 47-72.
- Bonham, L. A. (1991). Guglielmino's Self-directed learning readiness scale : What does it measure? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 92-99.

- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Brockett, R. G. (1994). Resistance to self-directed learning in adult learning : Myth and misunderstandings. *New Directions for adult and Continuing Education*, 64, 5-12.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/PoliticalClarity.html>.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Caouette, C. E. et Paquette, H. (1978). La formation de professionnels en sciences humaines appliquées. *Pédagogiques*, 3(4), 7-11.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Carré, P. (1999). Les mythes de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 370, 19-21.
- Confessore, G. J., Long, H. B. et Redding, T. R. (1993). The status of self-directed learning literature, 1966-1991. In H. B. Long et coll. (Éds), *Emerging perspectives of self-directed learning* (p. 45-56). Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Desjardins, J. (2000a). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants*. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal.
- Desjardins, J. (2000b). Une « formation réflexive » pour les enseignants – Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. In R. Pallascio et L. Lafortune (Éds), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 326-343). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education : Some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 219-233.
- Elliott, R., Fischer, C.T. et Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229.

- Entwistle, N. (1998). Motivation and approaches to learning : Motivating and conceptions of teaching. *In* S. Brown, S. Armstrong et G. Thompson (Éds), *Motivating students*. London : Kogan Page.
- Foucher, R. (2000). L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question. *In* R. Foucher (Éd.), *L'autoformation reliée au travail* (p. 9-62). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education : An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quaterly*, 42(3), 136-148.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie - Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity – Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis – Emergence vs Forcing*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Glasser, W. (1997). *La théorie du choix*. Montréal : Chenelière.
- Glasser, W. (1998a). *Choisir d'apprendre — La psychologie du choix en classe*. Montréal : Éditions logiques.
- Glasser, W. (1998b). *La liberté de choisir*. Montréal : Éditions Logiques.
- Grégoire, S. et Foucher, R. (2000). L'autoformation et la métacognition : Quels liens établir? *In* R. Foucher et M. Himech (Éds), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (p. 113-129). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Grow, G. (1991). The staged-self directed learning model. *In* H.B. Long and Associates (Éds), *Self-directed learning : Consensus and conflict* (p. 199-226). Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Grow, G. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quaterly*, 44, 109-114.

- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE : London.
- Jonnaert, P. (2000). Le nouveau curriculum pour le premier cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques – Qu'est-ce à dire pour l'action quotidienne des enseignantes et des enseignants? *Instantanés mathématiques*, 37(1), 4-16.
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : De Boeck.
- Knowles, M. S. (1971/1990). *The modern practice of adult education - from pedagogy to andragogy*. New York, Association Press. Traduction française *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner : A neglected species*. Houston : Gulf.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning : A guide for learners and teachers*. Chicago, Associated Press : Follett Publishing.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, R. et A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin Éd.
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 5-21.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert et D.

- Masciotra (Éds), *Constructivisme – Choix contemporain : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 51-91). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New Directions and Continuing Education*, 25, 17-30.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development – Theory and practice*. London : Kogan Page.
- O'Connor, M. C. (1998). Can we trace the « Efficacy of Social Constructivism »? *Review of Research in Education*, 23, 25-60.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke.
- Paillé, P. (1994a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pallascio, R., Benny, M. et Patry, J. (2001). Pensée critique et pensée métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Éds), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires* (p. 31-46, 2^e éd.). Berne : Éditions Peter Lang.
- Paquette, H. (1991). Opérationnalisation d'une recherche-action portant sur la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 12(1) 100-110.
- Paquette, H. et Caouette, C. (1978). Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(3), 443-457.
- Paris, S. G. (1998). Why learner-centered assessment is better than high-stakes testing. In N. M. Lambert et B. L. McCombs (Éds), *How students learn - Reforming schools through learner-centered education*. Washington : APA.
- Rogers, C. (1969/1984). *Freedom to learn*. Traduction française *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.

- Schön, D. A. (1983/1994). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York, Basic Books. Traduction française *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey Bass.
- Spear, G. E. (1988). Beyond the organizing circumstance : A search for the methodology for the study of self-directed learning. In H. B. Long et ass. (Éds), *Self-directed learning : Application and theory* (p. 199-221). Athens : University of Georgia.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research - Techniques and procedures for developing grounded theory*. London : Sage Publications.
- Von Glasersfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. In P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds), *Constructivisme – Choix contemporain : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 291-317). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment - Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers : San Francisco.

Résumé

Cet article présente certains résultats d'une recherche exploratoire sur les avantages et les inconvénients de l'autoformation dans un programme adoptant une perspective socioconstructiviste. Le concept d'autoformation et son intérêt sont d'abord exposés. Les caractéristiques du programme étudié et son inscription dans un cadre épistémologique socioconstructiviste sont explicités. La méthode de recherche qualitative utilisée est ensuite précisée. Les résultats décrivent cinq avantages et cinq inconvénients illustrés d'extraits d'entrevues avec des diplômés. Cette approche permet une formation particulièrement significative qui favorise la motivation, l'engagement et l'actualisation des étudiants, mais elle comporte aussi des difficultés et s'avère exigeante tant pour les étudiants que pour les professeurs.

Mots clés : autoformation, socioconstructivisme, formation des psychologues, analyse qualitative

Abstract

This paper presents an exploratory research on the advantages and drawbacks of self-directed learning in a program that adopts a socioconstructivist perspective. First, the concept of self-directed learning, as well as its interest, are presented. Next, the characteristics of the self-directed learning program are described and its placing into a socioconstructivist epistemological frame is explained. The qualitative methodology used in this exploratory research is then specified. Results show five advantages and five drawbacks, each illustrated by excerpts from interviews with graduates. This approach contributes to a particularly meaningful training, one which facilitates motivation, commitment and self-actualization of learners, but it also entails difficulties and it's proving to be demanding for students as well as teachers.

Key words : self-directed learning, social constructivism, training of psychologist, qualitative analysis

Chapitre 5 - Analyse des entrevues avec les diplômés du programme ASIPEC

Ce chapitre présente l'analyse des entrevues avec les diplômés d'une manière plus détaillée que dans l'article du chapitre précédent qui a été publié dans la Revue Québécoise de Psychologie. Il ne faut donc pas se surprendre d'y retrouver les mêmes thèmes qui sont simplement présentés avec moins de contraintes d'espace, permettant ainsi des analyse plus développées et davantage d'extraits verbatims.

Avantages de la formation

Formation significative et marquante

Les discours de la majorité des diplômés indiquent que cette formation est considérée comme une expérience très importante et marquante dans leur vie. Ils en parlent avec plaisir, en insistant souvent sur la qualité des relations qu'ils y ont vécues, sur leur implication et sur l'intensité de l'expérience. Voici un extrait représentatif de l'ensemble des témoignages en réponse à la toute première question de l'entrevue qui leur demandait ce que ces années de formation évoquait en eux : « Ça évoque beaucoup de choses : plaisir, parce que ça été des grosses années de plaisir dans le travail, dans toute la complicité aussi qui s'est créée entre les gens. Ça évoque aussi de très très belles amitiés qui se sont formées là et des bouts durs aussi! Ça a été des années très très déterminantes pour moi. » (E4).

Plusieurs diplômés ont insisté sur le caractère marquant et l'intensité de cette formation au point où l'un d'eux a même mentionné une distorsion dans sa perception du temps afin d'illustrer l'importance de ces années de formation : « Ça évoque une période assez turbulente, des souvenirs intenses, une curiosité intense et une recherche passionnée à la fois vers moi et vers le monde. Ça venait nous travailler par en dedans, ce n'était pas désincarné. Objectivement, j'y ai passé trois ans et sur l'âge

que j'ai, c'est relativement peu, mais c'était tellement vif et intense que c'est comme si ça avait été 5 ou 8 ans. » (E1).

D'autres diplômés ont mentionné que c'était une période d'apprentissage particulièrement fertile et captivante. En plus du suivi individualisé, la liberté accordée aux étudiants dans leurs apprentissages fait partie des éléments très appréciés : «Ça a été une expérience extrêmement positive et constructive et si je regarde mon cheminement universitaire, ce sont vraiment les années que j'ai préférées. Ce que j'avais souhaité vivre comme étudiante en psycho., c'est vraiment là que je l'ai vécu aux études supérieures. J'ai trouvé que c'est une période de ma vie qui a passé rapidement. C'était une période d'ébullition, ça coïncidait aussi beaucoup avec mon tempérament, avec le genre de personnalité que j'avais, donc j'étais bien dans le cadre qui était proposé. J'appréciais la liberté dans le genre de recherche que je souhaitais faire, dans mes stages, d'avoir un pouvoir décisionnel et le suivi plus personnel avec un des trois profs aussi.» (E2).

Les diplômés accordent beaucoup d'importance à l'aspect social lié aux relations, aux échanges et à la communauté d'apprentissage. Pour certains, la richesse des relations teinte d'ailleurs leur manière d'apprendre pendant leur vie professionnelle : «Je me souviens de l'effervescence de la première session, j'avais le goût de rentrer, de vivre cette expérience-là, j'étais confiant. J'ai pu conserver cet état là comme professionnel, qui continue d'être dans un apprentissage aussi enivrant que quand j'étais aux études. Tu sais, de rencontrer des gens qui t'inspirent, d'échanger, de créer des projets ensemble. On prend chacun nos compétences et on essaie de se compléter. Donc, de continuer à me développer à l'intérieur de mon travail à partir des situations, des projets, des besoins puis d'aller chercher la littérature, de s'associer avec des gens, d'échanger, etc.» (E5).

Plusieurs diplômés ont aussi mentionné comment cette formation se démarquait par son côté pratique et par l'expérimentation réelle dans le milieu. En effet, plusieurs appréciaient beaucoup que le stage soit le coeur de la formation : «J'ai le sentiment d'avoir reçu une formation plus solide que ce qu'il y avait dans les autres programmes à l'époque. Les stages et l'aspect pratique étaient plus importants, ça

compensait pour le bac. qui était très théorique. J'ai pu aller chercher le maximum d'expériences et de vécu sur le terrain, sur les vraies affaires. La première chose qui me vient à l'idée quand je repense à ASIPEC, c'est la qualité du stage que j'ai beaucoup apprécié. En fait, j'avais eu x comme prof au bac. qui m'avait prêté le mémoire de maîtrise d'une de ses anciennes étudiantes qui résumait le programme ASIPEC avec la philosophie, le fonctionnement et ça m'avait beaucoup emballée» (E8)

Finalement, d'autres diplômés mentionnent que cette formation est très présente dans leur vie quotidienne puisqu'ils s'en inspirent dans leur travail : «Ça m'habite tout le temps dans ma vie et dans mon travail d'enseignante. C'est-à-dire que, pour moi, je suis toujours encore en autoformation. Ça donne un sens à ce que je fais présentement parce que je cherche à implanter ça dans mon milieu. C'est-à-dire que tu peux enseigner pour juste transmettre des connaissances et t'en aller après, comme quand on donne une conférence à 80 étudiants et qu'on a transmis des connaissances. Mais ce que je cherche dans le fond, c'est à donner plus que ça, je veux amener les étudiants à rechercher le sens de ce qu'ils font. Alors, dans ce sens là, c'est la meilleure affaire que j'ai faite dans ma vie d'aller dans ce programme!» (E3).

Favorise l'actualisation de soi : se découvrir, s'accepter et agir pour actualiser son potentiel

Les diplômés ont décrit abondamment différentes phases et aspects du processus d'actualisation de soi qui repose sur une mobilisation des potentialités personnelles. Or, plusieurs expliquent l'impact du programme sur leur découverte d'eux-mêmes au niveau de leurs forces et de leurs faiblesses. Ils ont aussi décrit les actions visant à s'actualiser. Finalement, ils ont nommé ces implications et difficultés reliées à ce processus.

Se découvrir, se connaître et s'accepter

Plusieurs composantes du programme ont amené les étudiants à s'observer et à réfléchir : journal de bord, supervisions de groupe, supervisions individuelles, rapports d'auto-évaluation, etc. De plus, chaque étudiant devait procéder à plusieurs choix : milieux de stages, objectifs de formation, moyens pour les atteindre, etc. À travers toutes ces actions, ces choix et ces activités réflexives, les étudiants en arrivent à se mieux se connaître. «Donc, j'ai agi dans cette expérience-là en conformité avec moi-même et je me suis à moi-même révélé. C'est dans ce sens-là que c'est très très formateur sur le plan personnel pour savoir moi qui je suis, peu importe ce que j'allais faire avec ça plus tard. C'est très très personnel comme apprentissage. Le plus important dans tout ça a été de me révéler à moi-même, de voir mes limites, d'accepter mes faiblesses. L'expérience du stage m'a montré que je ne suis pas obligé de faire quelque chose qui ne coule pas de source un minimum. J'ai aussi appris que je n'ai pas besoin d'aller toujours à la limite de mes capacités et que moi je suis plus important qu'une "job".» (E1)

Ce processus de rencontre avec soi-même est ponctué de moments agréables, mais aussi de moments difficiles et pénibles. En effet, chacun fait face à ses limites et ses faiblesses, mais l'encadrement reçu les aident à s'accepter tout en travaillant à améliorer des dimensions importantes pour eux. Les encouragements à s'accepter comme individu et à choisir véritablement sont perçus comme des occasions rares à l'intérieur des institutions d'enseignement : «Cette formation nous aide à mettre des mots sur ce qui est en nous, qui on est. C'est assez spécial. Tu es anxieux, apprends à vivre avec ça. C'est comme si on te donne la permission d'être juste ce que tu es et de vivre le moment présent. C'est que tu réalises que les gens te font suffisamment confiance pour te laisser être ce que tu es et faire ce que tu veux faire, ça m'a rendu plus sécure avec moi-même. Je ne suis pas quelqu'un qui aime rentrer dans les normes, j'ai mon identité propre et j'ai senti que j'étais respecté pour ce que j'étais alors que, dans d'autres programmes, cela n'aurait pas été ça. Pour quelqu'un qui a un esprit libre comme moi, c'est plaisant de pouvoir vraiment choisir ce que tu fais...et c'était différent d'une personne à l'autre. Et l'accent était beaucoup plus mis sur l'être que sur le paraître...on a appris à être. Moi, ça rejoignait ma perception de

ce qu'est la vie. C'est une vision beaucoup plus élargie, beaucoup plus globale, pas juste des études universitaires, mais en même temps aussi la vie en général. Et je ne suis pas sûr que j'aurais eu ça dans d'autres programmes. Peut-être que je me leurre mais l'université en général ne mettait pas l'accent sur l'être, sur ce que l'individu est, ce qu'il veut faire, etc.» (E9)

Plusieurs ont mentionné que le programme les encourageait à travailler sur leur propre personne, puisqu'il s'agit d'un outil fondamental du psychologue. Le programme encourage les étudiants à poursuivre leur développement dans la lignée de ce qu'ils étaient, selon leurs valeurs et leurs besoins. Le programme les aidait à accepter leur particularité, à aller de l'avant et les soutenait pour qu'ils reconnaissent leur valeur comme personne et comme intervenant. «J'ai un boulot qui est lourd de responsabilités par moment. Il faut avoir une bonne santé physique et mentale. Je pense qu'un programme comme celui qu'on a suivi nous prépare à ça en disant : "Si tu travailles sur ta personne, tu vas voir que ça risque de t'amener beaucoup plus loin." Ce côté-là, je pense, m'a beaucoup nourrie, mais comme je t'expliquais, ça coïncidait avec des visions et des valeurs que j'avais déjà avant. Je pense que je me retrouvais aussi beaucoup dans une situation de poursuivre dans la même veine de qui je suis et puis je pense que ça m'a plu et comme je t'expliquais j'ai beaucoup été propulsée là-dedans. Je suis une fille qui a des rêves; je les réalise puis je ne me laisse pas paralyser par les obstacles "on y va puis on défonce!". J'ai été validée aussi dans des parties de moi que j'acceptais moins bien. Je pense qu'X (Elle nomme un professeur) m'a beaucoup encouragée en ce sens-là : "Ne laisse pas ça de côté, ça fait partie de toi! Ne délaisse pas ça!". On a beaucoup discuté aussi de ce volet-là parce que je considérais que c'était peut-être un aspect qui pouvait entrer en conflit avec le côté plus organisé ou plus rigoureux qu'un travail de psy demande» (E2).

Agir pour actualiser son potentiel et ses ambitions

Une partie importante du programme visait à ce que les étudiants se connaissent davantage comme individu et qu'il puissent travailler au besoin certains traits de personnalité. L'interaction humaine étant au cœur des tâches du

psychologue, les compétences relationnelles sont considérées dans ce programme comme fondamentales et les étudiants étaient amenés à préciser ce qui était aidant ou nuisible et à travailler ces dimensions pour les optimiser. « Le fait qu'on était une petite équipe c'était quasiment du privé - je pense que ça nous a forcés à travailler sur nous en tant qu'individu. Quand on rencontrait des forces ou des faiblesses dans notre petit noyau, ça nous a forcés à travailler certains traits de personnalité. Alors, je pense que, sur le plan humain, ça m'a aidé à identifier mes forces et mes faiblesses puis à travailler dessus tout de suite, rapidement. Je ne pense pas que dans une grande classe, tu peux arriver à remplir ce mandat-là. Plus tu identifies tes faiblesses vite, plus tu travailles dessus vite, évidemment meilleur tu deviens rapidement. Je pense que c'est plus sur le plan humain que ça m'a apporté, sauf que quand tu es thérapeute, le plan humain est bien important ; c'est une dimension où tu travailles avec ta personnalité puis avec la personnalité des gens. » (E8).

Les diplômés ont perçu que le programme leur permettait d'être eux-mêmes et de développer des façons de faire originales et personnelles. Ils ont senti une réelle liberté d'action leur permettant de sortir des sentiers battus. Ainsi, ils ne se limitaient pas à mieux se connaître, mais ils étaient invités à développer et à mettre en pratique leur propre modèle de fonctionnement. « J'avais déjà en moi une certaine "liberté d'action" que j'ai développée dans ASIPEC par la supervision de groupe et individuelle. Jamais jamais, je me suis sentie dans l'obligation de faire les choses d'une manière qui ne me convenait pas. J'ai compris que j'ai le droit de faire ce que j'ai le goût de faire et que je ne ferai pas des choses qui m'emmerdent! J'ai toujours eu l'impression que je pouvais mettre en place des idées, que c'était ouvert dans le sens où ce n'était pas un modèle que tu prenais puis tu restais ancré là-dedans. Ce n'était pas le rôle du psychologue traditionnel, pas du tout! Tu pouvais explorer des terrains non connus. J'ai consolidé mon sens de la liberté, l'idée que tu peux gérer ce que tu as le goût de faire dans ton emploi et ça, c'est un côté que je trouvais intéressant. Je pense que, dans le fond, ASIPEC nous amenait à découvrir ce qu'on aimait puis de le mettre en pratique.» (E7).

Dans le processus d'actualisation, certains facteurs incitent parfois à ne pas être tout à fait authentique. En effet, quelques diplômés ont mentionné que le désir d'être aimé et d'être accepté peut inciter à se modeler aux attentes que l'on perçoit chez les autres. C'est un désir répandu qui peut être très puissant et qu'on peut désamorcer en expérimentant progressivement qu'on peut être apprécié aussi en étant soi-même, en disant vraiment ce qu'on pense et en agissant vraiment selon ses propres croyances. «Moi, j'ai remis en question certaines affaires aussi par rapport à ma façon d'intervenir aussi comme personne et ça ne se fait pas nécessairement sans crise et sans ébranler certaines choses sur le plan personnel. Ça a été dur, mais très très riche; ça m'a fait avancer sur le plan professionnel et aussi sur le plan personnel. Ce n'est peut-être pas toutes les formations qui permettent ça. Par exemple, le grand grand désir qu'on nous aime, qu'on nous accepte, la grande importance à se faire aimer. Moi j'avais un peu tendance à dire ce qui fait plaisir pour y arriver. J'ai apprivoisé le fait d'être plus authentique tout en étant conscient qu'il était important pour moi d'être apprécié. J'ai diminué l'importance des choses superficielles et ça laisse la place à des choses plus essentielles.» (E4)

Implications et risques

Certains ont décrit à quel point ils se sont impliqués dans le programme ASIPEC et à quel point leurs études étaient plus vivantes et authentiques qu'au niveau du baccalauréat. Par contre, cette implication n'est pas nécessairement facile, spontanée ou automatique. «Le bac. avait été sous le signe de la mémorisation, de la recherche désincarnée, ce n'était pas nécessairement très vivant. Je ne posais pas de questions, je ne m'engageais pas alors que, dans ASIPEC, ça été dur, mais ils m'ont forcé à faire quelque chose que j'ai choisie. Ça ne donne rien d'étudier si ça reste au niveau superficiel.» (E3) Cet extrait semble paradoxal car il associe la contrainte, la force et l'obligation de choisir et la liberté. Ce paradoxe s'est retrouvé dans les propos de plusieurs diplômés qui auraient parfois préféré s'en remettre au jugement d'autres personnes, comme les professeurs, plutôt que d'assumer eux-mêmes leurs choix et leurs implications.

On a aussi mentionné que la connaissance de soi et le travail sur la personnalité sont des dimensions très intimes et très impliquantes. Parfois, cela devient bouleversant, exigeant, laborieux et difficile. C'est pourquoi le soutien des professeurs, des superviseurs et des autres étudiants est nécessaire.

Par ailleurs, la marge de manœuvre dont les étudiants disposent leur permet de poursuivre à leur façon leurs rêves et aspirations, ce qui facilite leur motivation. Par ailleurs, lorsque leurs projets ne fonctionnent pas, les échecs risquent d'être retentissants : «Comme on avait énormément de liberté, j'ai pris des gros projets qui étaient très ambitieux. J'ai malheureusement dû constater que c'était bien au delà de mes capacités. J'ai donc été confronté à mes limites et à force de refaire cet exercice douloureux, j'ai pu apprendre à évaluer mes capacités de manière plus réaliste.» (E5) La démarche étant plus personnelle et individualisée, les échecs sont souvent vécus comme plus personnels et plus confrontants. L'étudiant doit donc trouver la force de faire face à la réalité et d'apporter les ajustements qui s'imposent. Certains diplômés ont mentionné avoir tellement repoussé leurs limites qu'ils se sont littéralement rendu malades. N'ayant pas l'habitude de fonctionner à partir de leurs propres critères, certains n'étaient pas à l'écoute de symptômes physiques qu'ils ressentaient, mais ils ont progressivement accepté leurs limites.

Relations entre les pairs marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération

Ambiance marquante d'ouverture, d'échange et de coopération

Les relations entre les pairs et l'ambiance régnant dans le programme ASIPEC sont très fréquemment abordées par les diplômés. Le fait d'appartenir à un groupe de pairs qu'on estime, qui coopèrent et qui s'entraident donne lieu à des échanges à des moments de rapprochement et à un climat marquant. C'est exigeant pour les étudiants, mais c'est un investissement qui rapporte beaucoup. «Ces années de formation évoquent pour moi l'ouverture à des gens intéressants qui, comme moi, cherchaient beaucoup à comprendre le monde. Ça m'a marqué beaucoup. On était une équipe en

tout de 11, avec trois profs, 8 étudiants. Il y a eu beaucoup de proximité qui réconciliait avec le climat aliénant du bac. C'était tellement personnel, tellement humain... C'est nous qui faisions l'ordre du jour et on pouvait le changer en cours de route [en parlant des rencontres du vendredi]. Cette flexibilité au service de l'être humain, c'était mon idéal et c'était vraiment vécu. C'était rattaché à ce que chacun de nous vivait. C'est vraiment ce que j'ai le plus apprécié je pense, cet environnement-là propice à l'intensité. Mais à part ça, je peux dire que ça été rare dans ma vie les occasions où j'ai pu parler de mes questionnements de façon aussi régulière sans que ce soit avec un psychothérapeute. Mais là c'était des vrais cours avec des confrères, consœurs, collègues. On était sur un même pied et on partageait puis on s'est pas mal mis à nu. C'est quelque chose qui requiert beaucoup, mais qui apporte beaucoup.» (E1)

Plusieurs diplômés font ressortir qu'ils se sentent privilégiés d'avoir vécu une telle expérience de groupe et qu'ils sont fiers d'avoir participé à son bon fonctionnement. On a mentionné vivre du plaisir dans le travail et de la complicité entre les pairs qui donnaient même parfois lieu à des activités sociales et des sorties. Certains ont aussi mentionné que de grandes amitiés ont pris naissance à travers cet esprit de groupe et de collaboration.

Certains ont rapporté qu'une partie importante du mérite des professeurs était de réussir à réunir les ingrédients nécessaires pour que cette ambiance émerge. Quelques-uns ont mentionné que, même s'ils ne se souviennent plus des contenus abordés lors de ces rencontres, ils se rappellent très clairement l'atmosphère qui y régnait. Il y a donc sans doute un aspect socio-affectif très important dans le souvenir positif des diplômés qui leur a permis de se sentir en confiance, de s'exprimer de manière authentique créant ainsi des expériences inoubliables : «Les rencontres du vendredi matin lorsqu'on se retrouvait tous ensemble à partager ce qu'on vivait. Ça a été vraiment des moments forts. On arrivait chacun avec notre petit bout de vécu et on mettait ça sur la table. C'était très riche, très intense et il s'est créé beaucoup de complicité entre les gens. On pataugeait tous dans les mêmes affaires et ça réveillait plein plein de choses chez les gens. Je pense que le gros gros secret chez les profs,

c'est d'avoir réussi à créer cet environnement-là. C'est comme si ce lieu-là avait permis que tout le monde soit très vrai, très à l'aise aussi, et donc complice. Ça n'a pas été toujours facile! Ce n'était pas quand même le grand amour entre les 6. Il y a eu certains conflits, mais il y avait toujours comme un fond qui était là et qui donnait le goût de partager les choses et de se donner aussi du support. C'est drôle, j'ai de la misère à me rappeler le contenu. Tout ce que je me souviens c'est des ambiances, des atmosphères. C'est spécial! Puis tu vois on s'est revu dernièrement toute la gang et c'était pareil pareil comme il y a environ 20 ans. C'était spécial!» (E4).

Apports de l'ambiance et des interactions

Concrètement, le groupe a aussi suscité des apports bien précis. En effet, les étudiants ont aussi expliqué la pertinence et l'utilité des rétroactions (feedback) reçues de la part des autres sur soi. En profitant des perceptions et opinions des autres, chaque étudiant arrive à mieux se connaître et à cerner plus précisément ses forces, ses limites et ses contributions potentielles à un groupe. De tels échanges se produisaient dans les rencontres du vendredi ou dans les cours, mais en particulier lors de la co-évaluation (évaluation du cheminement des collègues). À la fin de chaque session, on demandait en effet à chaque étudiant de produire une courte évaluation sur chacun des collègues.

D'autre part, le groupe favorise le positionnement personnel face à une problématique. En effet, plusieurs points de vue différents face à une même situation aident à percevoir l'éventail de possibilités qui s'offrent à chacun pour qu'il soit davantage en mesure d'établir sa propre position sans se conformer de manière rigide, mais sans non plus adopter n'importe quelle position de manière impulsive et désinvolte. L'écoute des autres permet un examen réfléchi de diverses perspectives et donne lieu à une réflexion enrichie.

L'ambiance présente dans le groupe encourage l'authenticité. En l'expérimentant en cours de formation, certains ont ainsi développé des attitudes personnelles et professionnelles qu'ils ont maintenues plus tard dans leur vie professionnelle et qu'ils ont parfois transposé dans d'autres sphères de leur vie. «De

la façon dont ASIPEC était construit, les échanges avec les autres étaient très importants. On apprenait à ne pas se laisser paralyser par nos peurs, oser prendre des risques, émettre nos opinions franches et honnêtes, pas de "bullshit", vraiment dire les choses telles qu'elles sont. Tout l'aspect de l'intégrité personnelle et professionnelle, c'était extrêmement important. Maintenant je le vois et je le vis aussi, ça a laissé des traces. Des traces au niveau du travail, dans ma façon d'interagir avec les gens, dans l'ouverture et la franchise.» (E2).

Malgré les souvenirs positifs et le plaisir associés au groupe, certains ont rapporté y avoir vécu des conflits interpersonnels importants. Toutefois, ces problèmes ont souvent été transformés en source d'apprentissage. La gestion des relations interpersonnelles est une dimension importante de la profession de psychologue et cela permet des apprentissages expérientiels importants. De plus, des étudiants prennent conscience de l'importance de la personnalité et des caractéristiques personnelles avec lesquelles ils sont plus ou moins compatibles. Les étudiants ont aussi trouvé des moyens pour être vigilants et limiter les dégâts même quand les personnalités sont moins compatibles : «Il y avait une personne cette année-là qui avait plus de conflits puis on regardait ce qu'on pouvait faire avec ça et quelle est notre part de responsabilité. Comment on peut développer des habiletés humaines à partir de ce conflit-là? Ils ont récupéré cette situation pour en faire une situation d'apprentissage. On a donc appris à "dealer" avec différents styles de personnes. Je pense que ça m'a évité certaines gaffes en début de carrière, certaines maladresses de savoir "dealer" avec différents styles de personnalité. On était amené dans ASIPEC à identifier avec quels types de personnalité tu travailles plus facilement et avec quels types c'est plus difficile. » (E8)

Plusieurs ont rapporté avoir vécu des moments difficiles, particulièrement dans les stages. Le groupe s'est avéré particulièrement important comme source de soutien et point d'ancrage qui permet de faire face aux épreuves tout en préservant sa liberté dans l'exercice de ses choix. «Cette formation me fait penser à une famille parce que j'arrivais de l'extérieur, j'étais pas mal perdue, je ne connaissais pas l'Université de Montréal... C'était pas mal gros. Ça m'a donné un sentiment

d'appartenance, un référent. Ça, c'est ma première chose. J'étais moins perdue vu que j'avais un sentiment d'appartenance à un groupe. Et il y avait toute la liberté que ça me donnait. Moi, je suis quelqu'un de décidé. Je savais où je m'en allais et ce groupe-là me permettait, de pouvoir y aller. Je ne devais pas suivre une route pré-dessinée et je savais qu'on allait m'appuyer et me respecter dans ce que moi je voulais faire. C'est ça qui m'a attiré au début dans le fond.» (E6).

Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité

Pratiquement tous les diplômés interrogés considèrent les professeurs comme un élément très important dans la réussite du programme. Les superviseurs sont aussi très importants; il faut mentionner que ce sont souvent les professeurs qui assumaient le rôle de superviseurs et que ce sont les professeurs qui étaient responsables des lignes directrices de l'ensemble du programme et donc du style de supervision. En somme, on considère que l'apport des trois professeurs est tout à fait essentiel et que d'autres individus avec la même formule n'auraient probablement pas eu le même succès. Bref, la formule et les activités ont bien fonctionné en partie à cause de l'implication active et de qualité des professeurs. La reproduction d'une telle formule avec d'autres professeurs pourrait donner des résultats considérablement différents. Or, on a soulevé différentes dimensions de l'apport des professeurs et des superviseurs que nous rapportons ci-bas.

Encadrement et relation

Les diplômés ont souvent parlé de la qualité des relations établies avec les professeurs et les superviseurs. Le respect et l'écoute permettent une grande confiance, facilitent les confidences authentiques concernant les progrès, les régressions ou les inquiétudes. Cette confiance permet des questionnements en profondeur qui aident l'étudiant à mieux se connaître tout en facilitant l'établissement de relations vraies où s'installent une complicité et une coopération qui entraînent la confrontation constructive occasionnelle tout en conservant une vision positive de la

personne, ce qui s'avère très stimulant pour les étudiants et incite à travailler fort. «C'est quand même assez spécial de pouvoir tout dire à quelqu'un, de vraiment se lâcher "lousse", d'aller vite à l'essentiel, de pouvoir ressentir une grande, grande écoute et une complicité aussi. De partager toutes les incertitudes que l'on a, les pas en avant ou en arrière, tous nos questionnements. [...] Je ne me sentais pas menacé, je me sentais respecté. Je sentais qu'il avait une bonne estime pour ce que j'étais en train de vivre. Je savais que j'avais un lieu pour aller discuter de ce qui se passait, pour aller plus loin, pour comprendre, pour échanger ou pour aller chercher son point de vue à lui là-dessus même s'il me renvoyait la balle presque tout le temps. Je me suis fait brasser quelques fois aussi et ça m'a fait travailler en tout cas...beaucoup, beaucoup!» (E4).

Cette relation très positive a fait l'objet de plusieurs analogies révélatrices. En effet, des diplômés comparent leur superviseur à un confident, un thérapeute, une mère et à une famille. On a mentionné que les professeurs et superviseurs obligent les étudiants à se débrouiller et à prendre des initiatives. De plus, ils se démarquent beaucoup de la majorité des professeurs parce qu'ils ne donnent pas de réponses toutes faites aux étudiants, mais les encouragent plutôt à trouver les réponses qui conviennent le mieux à chacun. Souvent, les professeurs les aidaient à trouver des personnes ressources ou des sources d'informations pertinentes, les incitant à mener des démarches autonomes au lieu de se fier sur le point de vue du professeur ou du superviseur. Ainsi, les professeurs questionnent beaucoup les étudiants. Par ailleurs, dans les stages, les travaux de recherche et l'ensemble des activités, ce sont les intérêts de l'étudiant qui priment et non ceux du professeur. Cette pratique contrastait avec celle d'autres professeurs qui imposent leurs sujets de recherche à leurs étudiants.

Par ailleurs, les stages n'étaient pas considérés par les professeurs comme des lieux d'apprentissage pour développer des compétences à utiliser plus tard. Au contraire, dès le début de leur premier stage, les étudiants étaient dans des milieux réels et on s'attendait à ce qu'il y ait de véritables apports. On considère donc qu'il est possible d'exercer une pratique positive dans un milieu tout en apprenant. D'ailleurs,

la perspective d'éducation continue adoptée considère que les professionnels expérimentés devraient eux aussi continuer leur développement professionnel et leur apprentissage tout au long de leur vie. À l'intérieur des stages, les professeurs aidaient les étudiants à découvrir leurs objectifs et leurs intérêts afin d'agir en conséquence. En somme, ils cherchaient à favoriser l'autoformation et l'actualisation de leurs étudiants en les aidant à se connaître, à choisir et à agir en fonction de leurs valeurs, de leurs besoins et de leurs aspirations.

Enfin, les diplômés interrogés perçoivent leurs échanges avec les superviseurs et les professeurs comme authentiques et bi-directionnels. En effet, il s'était développé une certaine réciprocité car on ne se limitait pas à une relation autoritaire où le professeur dicte ses connaissances à l'étudiant. Malgré le bagage d'expériences et de connaissances plus important des professeurs, les étudiants les percevaient réceptifs et intéressés à leurs expériences.

Cours et activités de groupe

En ce qui concerne les cours et les activités de groupe, les diplômés ont fait ressortir que les professeurs adoptaient souvent des méthodes originales qui tranchaient avec le comportement habituel d'un professeur et qui captaient l'attention des étudiants : «Je vais toujours me souvenir des métaphores que x [Le nom du professeur] nous racontait. On aimait ça, on arrêtait tout puis on écoutait. Ça débarquait du cadre normal, scolaire pour aller dans quelque chose de plus humain ou plus informel. Ce n'était pas "je te passe de la matière, tu prends des notes, t'as un examen". Les profs ajoutaient leurs petites touches personnelles, racontaient leurs propres histoires, leurs expériences, leurs métaphores.» (E6).

Les étudiants ont aussi mentionné que, même dans les activités de groupe, on cherchait à maintenir l'implication de chaque individu. On faisait des efforts pour que chacun se sente important : «X était toujours capable de nous faire jaser ou d'aller nous chercher. Personne ne passait inaperçu, c'était important ce que chacun avait à dire, et "ce que tu as fait dans ton milieu, c'est important puis je veux le savoir, puis tu peux l'apporter parce que les autres vont en bénéficier." Donc, de par sa façon

d'être, parce qu'elle donnait de l'importance à ce que chacun faisait dans son milieu, tu savais que c'était important et ça t'amenait à le partager avec les autres, puis elle invitait les autres à partager. J'étais contente parce que j'avais en même temps l'expérience des autres.» (E2).

Effets sur les étudiants et leur cheminement

Le comportement et les attitudes des professeurs et des superviseurs ont provoqué de nombreux effets sur les étudiants et leur cheminement. Nous avons déjà mentionné que les étudiants étaient stimulés parce qu'ils sentaient qu'on leur faisait confiance, qu'on les accueillait tels qu'ils étaient et qu'on leur donnait beaucoup de liberté pour travailler sur des aspects qui leur tenaient à cœur d'une manière qui correspondait à leurs croyances et leurs valeurs. Plusieurs considéraient cette expérience comme un privilège qui favorisait leur motivation intrinsèque et qui les incitait à travailler fort, à se faire confiance et à aller de l'avant selon leurs aspirations : «Je me suis sentie reçue [En parlant de son superviseur], d'abord comme être humain, et, je dirais propulsée aussi, dans mes pensées et dans mon désir de changer des choses. On échangeait ensemble, pas parce qu'il fallait échanger, mais parce qu'on en avait envie et ça dépassait largement les bornes d'une supervision habituelle je pense. Peut-être que son mandat c'était de me superviser pour mon stage, mais je pense que ça été une supervision par rapport à la vie, par rapport à mes questionnements. J'ai toujours le sourire quand je pense à ces années-là et quand je revois des gens ou que j'ai l'appel de quelqu'un qui a suivi la formation, je me dis toujours: « Wow! On est chanceux d'avoir vécu ça, d'avoir pu côtoyer ces personnes-là.» (E2).

Certains ont mentionné que l'expérience relationnelle intense et de qualité qu'ils ont vécue avec leur superviseur devenait une base expérientielle très importante afin qu'eux-mêmes deviennent des intervenants capables de favoriser ce genre de relation de confiance. Cette relation étroite avec le superviseur était souvent vécue comme quelque chose de vraiment exceptionnel qui marque la personne : «Il a cette grande grande qualité-là x [En nommant un professeur] de nous faire sentir qu'on est

très important. C'est extraordinaire et j'avais l'impression que c'est juste moi qui vivait ça (rire) sauf que c'est de même qu'il est x [En nommant à nouveau le professeur], il est très très intense au niveau relationnel. Lorsqu'il prend quelqu'un sous son aile, lorsqu'il crée un lien avec quelqu'un, c'est très très fort! C'est très marquant! Ça devient de très très bonnes assises par la suite quand c'est à notre tour d'être intervenant». (E4).

Quelques diplômés ont aussi parlé de l'impact des professeurs en tant que modèles qui incarnent les valeurs et les orientations qu'ils prônent. En effet, au delà des discours et des intentions, il semble que les étudiants aient été marqués et influencés par le comportement effectif et les attitudes des professeurs. On a mentionné les attitudes et comportements des professeurs face à l'éducation continue : «Eux-mêmes en tant que professeurs, ils s'auto-perfectionnaient constamment. Ils étaient curieux de lire, ils étaient curieux de savoir, tous les sujets les intéressaient. Donc, c'est plus dans leur pédagogie en général plutôt que dans le contenu du cours. On percevait leur attitude générale, leur façon de voir l'enseignement qui était "on se perfectionne toujours. L'éducation, ça roule tout le temps, il faut se mettre à jour constamment." Ils étaient proactifs et c'était très inspirant. Le même programme avec d'autres enseignants qui ne continuent pas eux-mêmes à se perfectionner ou à se remettre en question ça ne serait pas la même chose c'est très clair. Ça, c'est certain parce qu'un prof qui serait plus "je te donne l'information puis je m'en vais chez nous", moi, je n'en aurais pas retiré la même chose. Ça, c'est certain. En fait, ils faisaient ce qu'ils prônaient.» (E6).

L'importance des professeurs en tant que modèle a aussi été mentionnée quant à l'implication dans la communauté. Les réalisations des professeurs étaient parfois considérées particulièrement inspirantes parce qu'elles montraient qu'il était possible de créer des projets novateurs qui sortent de l'ordinaire même dans des institutions bien établies. «Juste le fait de voir x qui faisait des cours non-conventionnels et qui parlait avec espoir. De voir que c'était un prof d'Université qui a créé des vraies écoles et qui s'est impliqué dans de vrais projets, c'est comme si ça rendait quelque chose de possible. La création du programme par exemple. Tout ça dans un contexte

universitaire reconnu. Ça montre qu'il n'est pas toujours nécessaire de se marginaliser pour faire les choses selon ses convictions. C'est pas nécessairement facile, on sait que les professeurs ont travaillé fort et ont fait face à toutes sortes de pressions, mais ça montre que c'est possible de réussir ce genre de réalisation "dans la vraie vie". On l'a vécu comme étudiant, donc peut-être qu'on peut le faire aussi nous-mêmes t'sais. Souvent j'ai l'impression que tes valeurs profondes, tu peux les vivre avec ta blonde et tes amis, mais dans le "vrai monde", dans la société, ça ne se passe pas de même, tu dois accepter d'agir en contradiction avec tes valeurs. Eux avaient réussi à outrepasser cette "règle" en créant une structure officielle en fonction de leurs valeurs.» (E5).

Sur le plan personnel, des étudiants ont réussi à accepter des parties moins conventionnelles d'eux-mêmes qu'ils toléraient parfois difficilement. Au lieu de les voir comme une faiblesse ou quelque chose à corriger, les professeurs les aidaient à reconnaître leurs caractéristiques propres et à les considérer comme une richesse liée à leur individualité propre. Par ailleurs, la supervision aidait aussi les étudiants à intégrer les différentes dimensions de leurs expériences et de leurs réflexions «Je dirais, dans le fond, que c'était un lieu [en parlant de la supervision] où c'était plus facile d'intégrer tout ce que j'étais en train de vivre. C'était un lieu d'intégration pour mettre tous les morceaux de puzzle en place. Pas toujours avec une réponse claire parce que ça c'est toujours à refaire et à rebâtir, mais quand même avec certaines pistes.» (E4).

Après le programme

Après avoir obtenu leur diplôme, certains ont mentionné qu'ils sont retournés consulter les professeurs à quelques reprises afin d'obtenir du soutien de leur part. Certains ont d'ailleurs conservé un contact relativement régulier avec les professeurs (dépassant même une vingtaine d'années parfois). Par ailleurs, d'autres ont mentionné qu'ils ont apprécié l'ambiance soutenante du programme à un point tel qu'ils ont cherché activement des milieux de travail où ils pourraient retrouver une ambiance et un soutien similaire : «ASIPEC m'a fait réaliser l'importance d'un environnement

supportant. Les profs étaient tellement supportants que ça donne le goût de retrouver ça ailleurs. Je me suis donc trouvé une job avec un entourage qui est très supportant aussi (rire)...» (E5).

Caractéristiques particulières du programme : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé

Le programme n'imposait aucune approche au niveau de l'intervention. Cependant, plusieurs étudiants ont mentionné que certaines perspectives étaient davantage favorisées et mises en valeur par les professeurs et par l'ambiance générale (incluant aussi les superviseurs, les étudiants, les répondants en milieu de stage, etc.). D'ailleurs certaines approches jugées attrayantes ont incité certains étudiants à choisir ce programme.

Responsabilité sociale et vision systémique favorisant l'innovation, la prévention et la promotion de la santé

Contrairement au modèle classique du psychologue clinicien qui fait de l'intervention individuelle et curative, la culture du programme ASIPEC valorisait davantage une perspective plus systémique donnant lieu à des actions préventives et de promotion de la santé et, par conséquent, mettant l'accent sur le rôle social du psychologue et sur les interventions pro-actives. On valorisait beaucoup les « agents de changement » qui travaillent à des innovations permettant de rendre les milieux de vie plus sains. Au lieu de se satisfaire d'aider l'individu à s'adapter au système, on se permettait aussi de remettre en question le système pour mieux l'adapter aux besoins et réalités des individus et des collectivités.

Plusieurs diplômés soulignent qu'ils adhèrent vraiment à cette vision particulière du rôle de psychologue et qu'ils ont effectivement cherché à provoquer des changements positifs dans leur milieu de travail. «Ces trois personnes-là ont incarné des valeurs comme personnes et comme profs; ils partageaient leurs préoccupations avec leurs étudiants. Il y a comme un aspect de ne pas se satisfaire du

statu quo, c'est-à-dire d'être critique. Mais pas une critique qui est négative, qui est déprimante, qui est vide de sens, mais plutôt d'être dans un processus de critique constructive. Il y a toujours des améliorations à amener aux choses. Ce côté-là, je pense, m'a beaucoup nourrie, mais comme je t'expliquais ça coïncidait avec des visions et des valeurs que j'avais. J'ai rencontré des gens qui partageaient des valeurs semblables aux miennes. Oser aussi critiquer le système, c'est d'être un peu un "bulldozer" finalement. Je me sens un peu comme ça dans un système qui est très rigide à certains égards. Ça fait partie de l'héritage que j'ai eu d'ASIPEC. C'est que tu te sens un petit peu comme un porteur d'étendard ou de flambeau, ce n'est pas facile à porter comme responsabilité. C'est lourd par moment! C'est-à-dire que ces valeurs-là se transposent, mais pas dans des projets contre-révolutionnaires qui vont complètement briser des barrières et défaire les systèmes qui sont en place. Non! (Rires) En tout cas, moi j'ai frappé un mûr de ce côté-là. Je pense que c'est bien plus les petits pas au quotidien, ton attitude, ton genre d'intervention, ce qui est important pour toi, l'attitude que tu as avec les gens, le mode de travail que tu as...» (E2).

D'autres étudiants ont donné des exemples concrets du rôle qu'ils pouvaient assumer dans leur stage et dans l'exercice de leur profession. Ils soulignent que le rôle d'agent de changement dans une perspective systémique était plutôt marginal et nouveau dans le milieu. «Très tôt dans les cours théoriques, on a abordé le rôle social qu'on a à jouer en tant que psychologue, ce n'est pas juste de faire du cas par cas. J'ai développé une plus grande capacité à analyser un système. Quand j'arrivais dans une nouvelle école, j'analysais rapidement la dynamique de l'équipe d'enseignants, le type de leadership du directeur, sa relation avec ses profs, c'est quoi les forces et les faiblesses de cette école-là en particulier. Parce que, dans ASIPEC, on nous amenait beaucoup à devenir des agents de changement. C'était beaucoup le thème et j'étais d'accord avec cette philosophie-là, j'y adhérais, sinon je n'aurais pas choisi ce programme. Donc, en début de carrière, c'était ce que je visais beaucoup beaucoup, humaniser l'école, faire des améliorations autant dans une classe pour un prof en particulier que pour l'ensemble des écoles d'une commission scolaire. J'ai réajusté mes attentes en cours de route (rires)...mais j'ai quand même réussi avec plusieurs profs à atteindre ces objectifs-là, à améliorer leur style pédagogique, à améliorer leurs

contacts avec leurs élèves. Il y avait des profs trop rigides, des profs qui manquent de leadership ou des profs qui ne se permettaient pas leur niveau de créativité parce qu'ils n'étaient pas à l'aise de déroger du programme et s'obligeaient à le suivre à la lettre. Il y avait aussi des profs qui n'allaient pas bien, qui étaient en début de burnout ou en début de dépression, qui traversaient des périodes difficiles. Ça diminue leur niveau de compétence au niveau de ce qu'ils apportent aux enfants. Donc, de sensibiliser les profs à leur état "à eux" et à son impact sur les enfants, ça c'était nouveau ; la plupart des profs à qui j'en avais parlé ou avec qui je l'avais abordé. Ils étaient bien surpris en règle générale que je leur parle de ça...il y a des écoles plus ouvertes que d'autres évidemment...» (E8).

Ainsi, le moment choisi pour intervenir se situait davantage en amont que les interventions traditionnelles. En effet, au lieu de corriger la pathologie une fois qu'elle est bien installée, on favorisait des actions préventives et promotionnelles. Les cours du programme abordaient d'ailleurs explicitement les notions de prévention primaire, secondaire et tertiaire, ainsi que la promotion de la santé. Comme nous l'avons vu, cette perspective a un impact sur le moment d'intervention, mais aussi sur la cible. En effet, les actions préventives et promotionnelles deviennent plus souvent des programmes qui s'adressent à des collectivités plutôt qu'à des individus. Le programme manifeste donc une parenté avec la psychologie communautaire qui n'est d'ailleurs pas une option offerte à l'Université de Montréal.

En terminant, nous avons été frappé par le nombre d'innovations mentionnées par les diplômés dans leur discours. Notre devis de recherche ne nous permet évidemment pas d'affirmer qu'ils en ont réalisé davantage que les diplômés d'autres programmes, mais nous soulignons malgré tout cette observation. Plusieurs ont mentionné être impliqués de près ou de loin dans la mise sur pied d'écoles alternatives, d'organismes communautaires, de nouveaux services ou de projets particuliers.

Humanisme et attitude positive face aux clients

Au delà de la vision des actions et des interventions, le programme valorisait aussi des attitudes particulières par rapport à l'intervention et par rapport aux clients (le terme désigne aussi bien des enfants dans des écoles que tous les individus et collectivités ciblés par le travail des psychologues en formation). Ces attitudes ont semblé très attrayantes et inspirantes pour plusieurs. Plusieurs voyaient cette orientation comme quelque chose de précieux qui n'était pas le lot de tous les programmes universitaires. C'est quelque chose qui a attiré plusieurs personnes dans ce programme et qui semble les avoir propulsés dans cette voie. «L'humanisme et l'idéalisme, c'est quelque chose que le programme évoque pour moi. J'ai toujours l'impression que c'était des gens avec un idéal qui était un genre de moteur, une grande force, une grande énergie qu'on retrouvait là. Il y avait un regard philosophique sur le monde de l'éducation qui marquait la primauté de l'être humain dans ses valeurs de base, de respect, de partage, de solidarité que x [il nomme un professeur] nous répétait à satiété! C'était la capacité du programme à faire de la place aux êtres humains qui sont derrière les étudiants et les profs. Ça c'est sa principale force selon moi. C'était le côté humaniste, c'était l'idéal et moi je suis un idéaliste. Par contre, dans ma vie, je fais comme tout le monde, des fois je renonce à certaines affaires, des fois je stagne, mais en même temps, j'ai toujours en moi un idéal qui est là, que je le veuille ou non. J'ai une partie en moi qui est très idéaliste avec les avantages et les inconvénients que ça comporte.» (E1).

D'autre part, l'attitude face au client n'était pas marquée de neutralité comme certaines approches le prônaient. On cherchait au contraire à développer une vision positive des clients et à leur refléter. On voulait favoriser la prise de pouvoir ou l'«empowerment» des gens sur leur vie en identifiant leurs forces, leurs ressources pour les aider à les actualiser. «C'est un projet où on mettait tous les enfants sur le même piédestal qu'ils soient en difficulté, doués, déficients, en troubles de comportement...c'est un peu une philosophie en voulant dire on les aime tous pareil...je caricature, mais ça m'a aidé beaucoup parce qu'ils ont tous quelque chose de beau. Ça a permis d'aller au-delà des difficultés qu'on retrouve dans le scolaire et voir que c'est d'abord des enfants, puis ça nous amène à les adorer. On travaille parce

qu'on aime les enfants. Ça, je l'ai retrouvé dans le programme. J'ai adhéré à ça beaucoup beaucoup. Ça a un impact dans mon travail parce que quand je regarde un enfant plutôt que de voir un enfant, exemple qui est déficient et qui ne peut pas faire ci ou qui ne peut pas faire ça puis de décrire cet enfant en fonction de ces incapacités, je suis capable de le revirer à l'envers et toujours de voir le positif, jusqu'où on peut l'amener. Même quand on fait des plans d'intervention, les enseignants vont venir te voir en décrivant les choses que l'enfant ne peut pas faire. Moi, je vais toujours leur demander : "Mais qu'est-ce qu'il fait de bien cet enfant-là?" Je vais toujours essayer de tabler sur quelque chose de positif. Ça, je l'ai retrouvé dans le programme, parce que je ne l'aurais pas retrouvé ailleurs. J'aurais eu des descriptions de diagnostics et c'est tout.» (E6)

Le développement d'une vision positive des clients est aussi considéré par les diplômés comme un élément qui favorise la vitalité professionnelle. En effet, ça donne un sens au travail du professionnel quand il est sensible au bien-être de ses clients et qu'il les apprécie vraiment. Ce sens aide à mobiliser l'énergie et la persévérance nécessaires à l'intervention. «Il faut que tu aies de l'amour aussi pour les gens qui sont devant toi, mais il y a des gens par insécurité, par épuisement, par fatigue, par inexpérience qui n'ont aucune tolérance par rapport à la différence. Ils n'ont plus de respect pour la différence, alors c'est sûr que moi, dans mes valeurs personnelles, peut-être que ça vient jouer et ça fait partie de l'héritage que j'ai eu d'ASIPEC. C'est que tu te sens un petit peu comme un porteur d'étendard ou de flambeau.» (E7).

Consolidation des valeurs et ouverture aux comportements non-conventionnels

Les perspectives et les attitudes adoptées constituent des valeurs qui font partie de la définition identitaire des intervenants en formation. Certains ont mentionné avoir choisi le programme notamment parce qu'ils véhiculaient déjà ces valeurs. Par contre, comme ces valeurs étaient souvent fragiles et chancelantes, ils ont eu l'occasion de solidifier en cours de formation. Le fait de côtoyer d'autres personnes assumant des valeurs similaires a facilité ce processus. «Je pense que ça

m'a permis de vraiment clarifier certaines valeurs, certaines attentes, certaines préoccupations. Avant de rentrer en maîtrise, j'étais en "brassage" d'idées, je ne savais pas trop où je m'en allais, je ne savais pas trop ce que je ferais après, je n'étais même pas sûr si je voulais être psychologue. Tu sais, lorsqu'on est un peu plus jeune, lorsqu'on fouille, lorsqu'on lit, lorsqu'on questionne, on n'est pas sûr de ce qu'on va avancer : "Ça as-tu de l'allure?". Dès que c'est confirmé par un groupe de gens qui ont une certaine crédibilité, ça aide à avancer plus loin. Est-ce que c'est eux qui ont fait en sorte que je suis de même maintenant ? Je ne pense pas! Ça a juste dans le fond révélé ce que moi j'avais comme valeurs. J'ai trouvé je pense un lieu et une façon de faire qui étaient tout à fait collés à moi! Ça m'a permis de bien bien asseoir certaines valeurs et de me mettre en confiance aussi là-dedans.» (E4)

Ces valeurs et ces perspectives non-conventionnelles ont poussé certains à être davantage créatifs, innovateurs et imaginatifs au point d'en faire une caractéristique de leur identité professionnelle. «Moi j'avais l'impression qu'ASIPEC ouvrait les portes à faire toutes sortes de choses qui ne sont pas habituelles chez les psychologues. Je me regarde aller dans mon travail et je n'ai jamais fait la même chose que les gens font. Je suis toujours en train d'avoir des idées et de vouloir partir des nouvelles choses. Moi, l'inconnu puis tout ça, j'adore ça!» (E8).

Inconvénients de la formation

Cette partie décrit les inconvénients de la formation, c'est-à-dire des aspects considérés comme des faiblesses, des désavantages ou encore qui sont tout simplement plus difficiles à vivre pour les étudiants. Il s'agit parfois de dimensions qui sont clairement considérées comme des faiblesses ou des désavantages, mais il s'agit souvent d'aspect que les diplômés ont simplement trouvé plus difficile à vivre. Cette distinction est importante car que la poursuite de certains objectifs implique des moments pénibles, sans que ce ne soit de véritables faiblesses. En somme, même si certains aspects mentionnés sont désagréables à vivre, ils demeurent néanmoins souhaitables, car ils permettent d'atteindre des résultats jugés importants.

Manque de contenu et de balises enseignées

Certains diplômés ont trouvé au début très difficile de se présenter à leur stage sans avoir reçu au préalable des enseignements les guidant spécifiquement sur les techniques pour réaliser leurs actes professionnels. Cependant, en bout de ligne, plusieurs ont jugé valable de développer progressivement un modèle de fonctionnement et un style qui leur est propre. Même si ce processus finit par s'avérer fécond, il n'en demeure pas moins très inconfortable : «Comme stagiaire, il me manquait des balises, c'est très déboussolant. Tu dis que tu es psychologue-stagiaire, mais il y a un espèce d'état de flottement, de non-engagement...tu fais quoi concrètement? Moi, ça ne me rassurait pas, j'avais l'impression d'arriver là comme au hasard, comme un être humain qui n'était ni psychologue ni rien, mais qui était moi et qui était parachuté-là, dans une île qui était la classe...» (E1).

D'autres étudiants se sont plaints de l'absence de critère précis de réussite ou d'échec alors qu'ils ont été habitués à disposer de critères clairs indiquant les bonnes et les mauvaises réponses. Toutefois, comme il existe plusieurs perspectives pour envisager une problématique, certains concèdent qu'il est pertinent de ne pas tout étiqueter en "bon" ou "mauvais". «Il fallait qu'on ait du sérieux dans la démarche quand même et on a travaillé comme des fous, mais en même temps, on n'avait jamais de critères précis sur qu'est-ce qui est bon, et ce qui ne l'étais moins. Je pense que j'ai un petit peu de la difficulté avec ça. » (E5).

Certains auraient tout simplement préféré profité davantage de l'expérience et des connaissances des professeurs. On voulait favoriser le questionnement ainsi que l'entraide entre les étudiants et l'échange d'informations entre eux. Cependant, certains trouvaient justement que les cours devenaient trop philosophiques à force d'aborder des questionnements sans réponse précise. De plus, bien que l'apport des autres étudiants était apprécié, certains auraient aimé que les professeurs leur transmettent davantage de connaissances. «Je n'étais pas assez préparée à mon stage. C'est comme si les gens d'ASIPEC avaient en tête "ce n'est pas ici, c'est dans ton stage que tu vas apprendre ça". Sauf que moi je trouve qu'on aurait dû me préparer plus précisément. Ce n'était pas assez concret. Il a fallu que je me démerde quand je

suis arrivée au stage. J'aurais voulu dans mes cours qu'on me prépare à ça. Je me suis sentie comme "pitchée" là. J'avais l'impression des fois d'avoir des cours plus philosophiques en tant que tel, ou encore c'est que chacun apportait de l'information aux autres, mais j'avais l'impression que je n'étais pas assez nourrie sur "ça ressemble à quoi un milieu d'éducation avec des classes, des profs et c'est qui les autres professionnels avec qui je vais travailler, puis mon rôle, ça va être quoi? Les différentes difficultés des enfants rencontrés, ça va ressembler à quoi? C'est quoi un trouble neurologique, etc.", il me manquait comme un peu d'information sur tout ça à mon avis. Puis il n'y avait jamais de cours sur les outils d'évaluation. Tu sais, je fais quoi si je rencontre un enfant qui présente tel, tel indice? Qu'est-ce que ça peut vouloir dire et quels outils j'utilise? Ça, je ne l'avais pas.» (E6).

Finalement, certains ont mentionné que cette formation leur a permis de poursuivre leur développement personnel et professionnel, mais qu'ils leur restait énormément de choses à apprendre quand ils ont fait leur entrée sur le marché du travail. La perspective d'éducation continue adoptée par le programme prévoyait effectivement que les apprentissages devaient se poursuivre tout au long de la vie et que le diplômé ne serait pas autosuffisant à sa sortie de la formation. Néanmoins, certains diplômés ont été surpris et quelque peu désemparés de constater tout ce qu'il leur restait à apprendre sur le marché du travail. «Je pense qu'ASIPEC m'a amené une bonne préparation dans la continuité de mon évolution personnelle. Mais professionnellement, je pense que ça été beaucoup plus à l'école ici quand j'y ai mis les pieds comme psychologue que j'ai appris et développé mes compétences. Ça été une autre université pour moi, l'Université de la réalité ou je ne sais pas comment l'appeler, mais ça été ça!» (E2).

Difficile de découvrir et d'accepter ses limites

Plusieurs composantes du programmes mettaient l'accent sur l'auto-observation et sur la remise en question. De telles activités ne manquent pas de confronter chaque individu à ses limites et ces faiblesses. Il s'agit d'un processus que la plupart des diplômés jugent riche et pertinent, mais néanmoins très difficile et

exigeant. Ça implique d'être attentif, d'oser se révéler à soi-même et aux autres, et donc de tolérer des aspects de soi plus difficiles à accepter. «J'ai voulu embarquer de plein pied là-dedans puis ça demandait l'effort de se sonder, de se dévoiler, de se mettre à nu, de prendre ces risques-là. J'ai vécu beaucoup de bouleversements, beaucoup beaucoup. Des hauts et des bas, et des remises en question personnelles. Le travail de se regarder soi comme personne dans le cadre de notre travail et dans nos relations avec les autres. [...] Tu comprends ce que je veux dire... dans ce sens-là c'est très très personnel comme apprentissage. Ce qui a été le plus important, c'est ça ! C'est de me révéler à moi-même, de voir mes limites, d'accepter mes faiblesses... c'est ça. Je me suis rendu compte que souvent j'étais mon propre bourreau, mon propre obstacle. Ce n'est pas les autres qui ne m'acceptaient pas, c'est moi-même qui ne m'acceptais pas et je devais commencer par là. » (E1).

Certains ont mentionné que ce processus était particulièrement difficile à vivre car la plupart des gens ont envie de se sentir apprécié. Le fait de révéler ses lacunes et ses ratés suscite la peur d'être jugé négativement ou même de subir du rejet. Cependant, une bonne connaissance de soi est importante et favorise la réussite dans la relation d'aide. En effet, si on est incapable de percevoir certaines faiblesses, ça nous rend aveugle à une partie du processus et ça limite notre efficacité. Il s'agit donc encore une fois d'un processus souhaitable, mais difficile à vivre. «Il y a des choses difficiles à cause de notre désir d'être aimé et d'être accepté. Ça m'a amené à mettre mes limites en perspective par rapport à tout ce que j'étais et à tout ce que ce que j'avais comme habiletés. On n'a pas le choix d'aborder aussi certaines problématiques personnelles, surtout lorsqu'on est psychologue. On a quand même à apporter de l'aide à des gens, il faut aussi être capable de se regarder soi-même.» (E4).

Parfois difficile de soutenir l'idéalisme valorisé

Des étudiants ont mentionné qu'il régnait dans ce programme une culture d'idéalisme qui pouvait s'avérer très inspirante et motivante, mais aussi très difficile à soutenir dans leurs activités professionnelles. En effet, plusieurs étaient stimulés à

critiquer le système et à imaginer comment ça devrait fonctionner idéalement. Par contre, en étant intégrés dans le système en tant que professionnel, certains trouvaient difficile de tendre vers leur idéal. En plus de faire des efforts importants pour s'adapter à la vie professionnelle, ils souhaitent provoquer des changements dans le fonctionnement habituel. C'est comme s'ils étaient à la fois des novices et des révolutionnaires avec tout ce que ça implique comme difficulté. «Au jour le jour et concrètement, il y a un côté moins réaliste à tout ça. Je te donnais l'exemple de la prévention", je suis tout à fait d'accord et j'y crois à 100%, mais quand tu es juste dans l'intervention au quotidien, quand tu n'en as pas de temps pour en faire, tu la fais où la prévention? Tu la fais où ? C'est-à-dire que ces valeurs se transposent, mais pas dans des projets contre-révolutionnaires qui vont complètement briser des barrières et défaire les systèmes qui sont en place. Non! (Rires) En tout cas, moi j'ai frappé un mûr de ce côté-là. Je me concentre plus sur les petits pas au quotidien, ton attitude, ton genre d'intervention, ce qui est important pour toi, l'attitude que tu as avec les gens, le mode de travail que tu as...» (E2).

D'autres diplômés font ressortir qu'en mettant l'accent sur les forces et les ressources des gens, le programme les a parfois incités à négliger l'aspect diagnostic. En effet, le programme ne valorisait pas les instruments de mesure validés et le système diagnostique comme le DSM, par exemple. Encore une fois, ces remises en question comportent des avantages importants, mais ils empêchent certains d'utiliser des outils qui peuvent s'avérer très utiles. «Des fois, je trouvais que c'était comme trop enveloppé à force d'éviter de parler de pathologie. J'avais envie de dire "oui, mais il faut quand même aller creuser pour savoir c'est quoi le problème." Je crois qu'il faut quand même reconnaître les limites des enfants, puisqu'il faut ajuster les attentes. Il faut reconnaître ses limites sans juger l'enfant. Je ne ferais pas mon travail si je ne reconnaissais pas ça et que je disais : "Non, non, il faut l'aimer, il faut l'aimer et lui donner sa chance", mais s'il n'est pas capable? Tu sais, s'il lui manque une jambe, il ne coura pas l'enfant. C'est une bonne chose de mettre l'accent sur les forces et les ressources, c'est très beau et c'est important, mais c'était très fleur bleue. C'est dans mon stage dans une école que j'ai pris conscience de ça, qu'il faut vraiment nommer le problème, il faut une description des différents types de

diagnostic, des différents types de troubles d'apprentissage. Parce que si je veux être capable de les amener au maximum ces enfants-là, il faut que je connaisse leurs difficultés et leurs limites.» (E6)

Impossible de prévoir avec précision les compétences et connaissances développées par les étudiants

Parmi les inconvénients du programme, certains ont mentionné qu'on ne peut pas prévoir les résultats avec exactitude. En effet, la démarche laisse place aux différences individuelles et à une grande liberté qui font en sorte que le résultat de la démarche n'est pas standardisé et qu'il ne peut pas non plus être connu à l'avance de manière précise. «Une limite concrète c'est que tu ne peux pas promettre qu'après ce programme là tu vas avoir mettons six psychologues compétents dans telle approche x avec des compétences bien définies. Les gens, ils vont se développer comme ils le désirent. Ça peut être une force, mais c'est aussi une limite parce qu'on ne connaît pas très bien le résultat à l'avance.» (E5).

Pas approprié pour tous à cause de qualités préalables requises

Certains diplômés ont mentionné que cette formation ne convenait pas à tout le monde. En effet, elle exige une autonomie déjà bien développée pour pouvoir persister et compléter la formation. «Dans leur façon d'enseigner, dans leur façon de superviser, je pense que tu n'avais pas le choix de développer cette autonomie. Il y en a qui se sont cassés aussi ; il y en a qui n'ont pas continué, qui n'ont même pas fini leur maîtrise dans ASIPEC... Je pense que ce n'était pas pour tout le monde, il fallait quand même avoir une bonne capacité d'autonomie et d'adaptation. Les gens qui ont besoin de se sentir en sécurité et d'être très encadrés, oublie ça! Oublie ça! Oublie ça! Ils se sentent perdus là-dedans. Ils ne sont vraiment pas pour ce programme-là. Il fallait avoir en partant une capacité d'autonomie, une capacité d'adaptation, une capacité d'autoformation, sinon ça ne fonctionnait pas. Ce n'est pas pour rien je pense qu'ils choisissaient les candidats.» (E7).

Exigences de la liberté et des responsabilités à assumer

Cet inconvénient peut être considéré comme le corollaire du premier. En effet, le peu de balises présentées aux étudiants les oblige à se compromettre davantage en mettant de l'avant leurs propres croyances et connaissances. Ils doivent constamment choisir même dans l'incertitude. Ces choix comportent bien sûr des avantages, mais aussi des désavantages. «Le bac. avait été sous le signe de la mémorisation, de la recherche désincarnée, ce n'était pas nécessairement très vivant. Je ne posais pas de questions, je ne m'engageais pas alors que, dans ASIPEC, ça été dur, mais il m'ont forcé à faire quelque chose que j'ai choisie. Parce que ça donne rien d'étudier si ça reste au niveau superficiel. » (E2)

Certains étudiants étaient tout à fait d'accord avec le principe d'assumer leurs choix et de faire leurs expériences, mais trouvaient le processus extrêmement difficile à supporter par moment. Ils mentionnaient clairement qu'ils recherchaient une bouée de sauvetage parce que, sur le plan affectif, ils trouvaient difficile d'assumer cette expérience. «Ça a été frustrant, mais il y avait comme un discours qu'il (en parlant d'un professeur) tenait qui était toujours authentique, qui était toujours le même et avec lequel j'étais 100% d'accord. Mais, dans les moments les plus durs, j'avais besoin d'une bouée de sauvetage et je n'en trouvais pas. Je me souviens qu'il m'avait dit, "on travaille à vous outiller, à vous donner une mallette solide, mais le contenu qui est dedans, c'est vous autres qui travaillez là-dessus". Mais moi j'avais envie de dire des fois : "C'est parce que j'ai besoin de faire remplir cette mallette-là pour que je sache quel outil, quel test faire passer." J'aurais aimé avoir un guide qui me dit : "Là tu vas faire ça avec eux, puis s'il fait ça, tu fais ça". Bref, j'avais tellement de mal à assumer l'expérience sur le plan personnel, donc affectif, que j'étais à la recherche de ce genre de moyen de défense.» (E1).

Quelques étudiants ont mentionné que la marge de manœuvre dont ils disposaient dans ce programme était nettement plus importante que celle offerte dans d'autres formations, ce qui entraîne évidemment des avantages, mais aussi des inconvénients. En effet, cette grande liberté permet aux étudiants de commettre des erreurs et donc d'affronter des échecs. En effet, comme la démarche est déterminée

par l'étudiant, l'échec peut s'avérer confrontant. En effet, l'étudiant ne peut blâmer personne d'autre puisqu'il sait très bien que c'est lui qui a pris toutes les décisions. Ce processus peut bien sûr aider l'individu à mieux se connaître, mais il peut aussi s'avérer difficile à vivre. «Comme on avait énormément de liberté, j'ai pris des gros projet qui étaient ambitieux. J'ai malheureusement dû constater que c'était bien au delà de mes capacités. J'ai donc été confronté à mes limites et à force de refaire l'exercice, j'ai pu apprendre à évaluer mes capacités de manière plus réaliste.» (E5).

Chapitre 6 - Analyse des entrevues avec les professeurs du programme ASIPEC

Ce chapitre rapporte les résultats d'analyse des entrevues avec les professeurs du programme ASIPEC. Dans un premier temps, des entrevues individuelles ont été réalisées avec les deux fondateurs du programme. Puis, dans un deuxième temps, une entrevue de groupe a été faite avec les trois professeurs du programme (incluant donc les deux fondateurs). Précisons qu'avant cette entrevue de groupe chaque professeur a reçu un texte à lire afin de pouvoir y réagir lors de l'entrevue. Ce texte comportait trois parties. La première contenait une analyse partielle des entrevues avec les deux fondateurs. La deuxième partie abordait des liens avec des concepts scientifiques que le chercheur voulait vérifier, en particulier le cadre épistémologique socioconstructiviste et la théorie du praticien réflexif de Schön. Finalement, la troisième partie comporte des questions précises à éclaircir portant en particulier sur les implications et difficultés d'un tel programme.

Comme le programme a déjà été présenté, nous tentons dans ce chapitre de limiter les répétitions en mettant l'accent sur les éléments d'information qui complètent, illustrent ou concrétisent ce qui a été présenté. Nous cherchons aussi à mettre en exergue des aspects qui peuvent s'avérer transférables dans d'autres contextes plutôt que des détails très particuliers à ce programme.

La première partie du chapitre complète les fondements du programme à partir des propos des professeurs. La deuxième partie aborde quelques éléments importants dans les processus en jeu dans l'autoformation. Finalement, la dernière partie porte sur les implications et les difficultés suscitées par le programme.

Fondements du programme ASIPEC

Certains fondements du programme sont déjà clairement explicités dans le cadre conceptuel de cette thèse, mais les propos des professeurs permettent de mieux les cerner et les illustrer. Dans un premier temps, nous présentons quelques concepts

essentiels pour ce programme : l'éducation permanente, l'actualisation et le développement intégral. Ensuite, nous expliquons l'importance accordée dans ce programme à la différenciation entre les étudiants d'une part et entre les milieux d'autre part. Puis quelques orientations qui sont particulièrement valorisées face à l'intervention sont abordées. Nous expliquerons ensuite comment les idées fondamentales du programme ont émergé chez les fondateurs. Finalement, nous préciserons quelques fondements épistémologiques et théoriques.

L'éducation permanente, l'actualisation et le développement intégral

Parmi les concepts sous-jacents à ce programme, on retrouve l'éducation permanente, c'est-à-dire une démarche d'apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie de la personne. Il ne s'agit pas d'un processus de "scolarisation permanente" ou d'une succession de différentes formations, mais plutôt d'une démarche dans laquelle l'individu prend en charge sa propre formation et apprend à partir de sa pratique quotidienne. Cette démarche d'apprentissage individualisée est donc intimement liée aux activités de la personne et non exclusivement aux cours, formations ou ateliers suivis par l'individu (même si ça n'exclut évidemment pas ces ressources). L'objectif de ce programme vise à développer des diplômés «capables d'apprendre, de comprendre les situations, de découvrir comment intervenir et d'aller chercher les outils dont ils ont besoin pour le faire.» (EP1) On vise à ce que les étudiants "apprennent à apprendre" «parce que le but d'un tel programme, n'est pas de tout apprendre, mais plutôt de montrer que, dans n'importe quelle situation, il est possible d'aller chercher les ressources qui manquent et que ce n'est pas dévalorisant de ne pas savoir quelque chose. Au contraire, on avance beaucoup plus quand on s'interroge que quand on pense connaître déjà toutes les réponses.» (EP2).

D'autre part, le concept d'actualisation de la personne inspiré du courant de psychologie humaniste s'avère aussi un concept fondateur de ce programme. L'apprenant doit : «être conscient de ses ressources, les développer à sa manière, en fonction de ses objectifs et mobiliser les professeurs au service de ce processus de croissance» (EP1). En d'autres termes, les professeurs ont voulu «mettre plus

l'accent sur la créativité des étudiants, les impliquer davantage, partir vraiment de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent faire en les incitant à clarifier ce qu'ils sont comme personne et ce qu'ils ont comme ressources.» (EP2) Cette importance accordée à l'actualisation s'accompagne d'une conception très ouverte du profil de psychologue : «C'est-à-dire qu'on ne vise pas à produire des psychologues selon l'image habituelle ou selon les attentes de la société. Un psychologue peut jouer une grande diversité de rôles tout à fait différents et parfois même qu'on ne pouvait pas soupçonner au départ.» (EP2).

Il est important de noter que l'idée essentielle d'ASIPEC est de propulser les étudiants sur le chemin de l'éducation permanente et de l'actualisation de manière à ce qu'ils puissent poursuivre ce processus tout au long de leur vie. En conséquence, l'objectif ne vise pas uniquement à permettre aux étudiants d'apprendre et de s'actualiser pendant la durée du programme, mais surtout à développer leurs capacités afin qu'ils poursuivent leur démarche tout au long de leur vie. En d'autres termes, on veut "apprendre à apprendre" à l'étudiant et développer chez lui les capacités lui permettant de poursuivre son éducation et son actualisation après sa formation universitaire. Ainsi, l'étudiant qui a réussi devrait quitter le programme en faisant une affirmation similaire à «Maintenant je sais davantage ce que je veux et ce dont j'ai besoin alors je pars en sachant ce qu'il me reste à apprendre et je sais comment je vais résoudre les problèmes que je vais rencontrer. » (EP2)

La réunion de ces objectifs (l'éducation permanente et l'actualisation) témoigne du fait qu'on vise le développement intégral de l'individu. En effet, l'éducation est souvent associée au développement davantage cognitif ou professionnel alors que l'actualisation de la personne vise plutôt des aspects personnels, affectifs ou sociaux. Or, dans ce programme, on ne vise pas que l'éducation intellectuelle et professionnelle, mais aussi l'actualisation de la personne sur les plans affectif, social et personnel. «On a toujours visé une espèce d'harmonie dans la formation, c'est-à-dire que la personne puisse à la fois travailler au point de vue personnel, professionnel, intellectuel, émotif et que ce soit toujours le plus harmonieux possible. Un bon psychologue, c'est une bonne personne, c'est une

personne qui s'actualise au complet, qui ne néglige pas ou peu certaines parties d'elle-même.» (EP2).

La différenciation des étudiants et des milieux

Cette formule pédagogique vise donc une véritable différenciation des étudiants pour qu'ils poursuivent une démarche individualisée. Cet objectif comporte des implications inhabituelles puisqu'on ne vise pas à transmettre un contenu ou des connaissances bien déterminées à l'étudiant. On considère aussi que les capacités en question n'ont pas à être identiques d'une personne à l'autre, c'est-à-dire que chacun peut développer son propre style d'apprentissage ou d'intelligence. On vise à ce que chacun se développe d'une manière qui lui est propre et unique en rejetant l'objectif de conformité à un modèle normatif qu'on retrouve dans presque tous les programmes. On favorise plutôt que l'individu apprenne en mettant à l'épreuve différentes façons de faire et en évaluant continuellement les résultats afin de se réajuster en fonction de ses propres critères et priorités (évaluation continue).

D'autre part, le programme accorde beaucoup d'importance à la compréhension du point de vue des acteurs présents dans le milieu et au développement d'une compréhension globale ou systémique. On veut éviter d'imposer aux milieux des perspectives universitaires ou scientifiques sans aucune remise en question ou adaptation. Il importe de comprendre véritablement la situation dans sa particularité et son unicité : «Autrement dit, on veut que les psychologues interviennent en fonction des problèmes qui sont vécus dans le milieu et non pas à partir de l'interprétation qu'ils en font, tout de suite, au départ.» (EP1) Cette particularité implique donc un esprit critique et un certain recul face à la littérature scientifique afin que le psychologue soit «capable de ressentir le problème tel qu'il est vécu et non pas tel qu'il se pose théoriquement dans les livres.» (EP1) On insiste beaucoup sur l'importance d'apprendre de la situation : «La psychologie n'est pas juste dans le livre, elle peut être aussi dans la situation si tu sais comment l'analyser...» (EP1).

En somme, le programme est orienté vers l'éducation permanente et l'actualisation et vise à former des diplômés qui poursuivront leur développement professionnel et personnel tout au long de leur vie. Ce développement s'avère une création originale et unique qui s'appuie d'une part sur les particularités du milieu et, d'autre part, sur les particularités du praticien-apprenant. Par ailleurs, ce type de démarche complique l'évaluation des étudiants parce que les modèles d'évaluation habituels sont incompatibles avec ce type de démarche. En effet, on compare en général les étudiants à un modèle prédéfini auquel il doit se conformer. Au contraire, dans le programme «il n'est pas question d'utiliser un système d'évaluation uniformisé, normalisé parce que les étudiants font une démarche personnelle et qu'ils prennent des chemins tout à fait différents les uns des autres, à la fois comme aboutissement, comme moyens choisis et comme terrains d'investigation.» (EP2)

Orientations valorisées pour l'intervention

Tout en développant l'individualité de chacun, des valeurs et orientations face à l'intervention et face à la science sont quand même prônées par les professeurs, superviseurs et répondants dans les milieux. Ces valeurs et orientations ne sont pas imposées, mais elles colorent la culture du programme.

Parmi celles-ci, la prévention et la promotion de la santé sont davantage priorisées plutôt que les approches curatives (une fois les problèmes installés). De plus, l'analyse et l'intervention systémique et globale sont privilégiées (plutôt que l'évaluation et l'intervention individuelle). Par ailleurs, on insiste sur l'importance de ne pas se limiter aux tests psychométriques : «C'est un outil que tu vas chercher quand tu en as besoin. Si tu veux voir mieux, tu prends une loupe, mais tu ne commences pas à prendre la loupe pour te donner un portrait d'ensemble d'une situation. Commence par voir la situation telle qu'elle est vécue par l'enfant, par le prof., les parents et agis sur l'interaction de tout ça plutôt que sur un élément précis» (EP1).

D'autre part, les professeurs insistent sur l'importance de comprendre le point de vue des gens avec qui on travaille plutôt que d'imposer une perspective d'expert.

Par ailleurs, il faut connaître les ressources et les forces de l'individu plutôt que de se centrer uniquement sur ses problèmes et ses faiblesses. Partir du point de vue des gens et reconnaître leurs ressources afin que les individus se mobilisent au lieu d'attendre passivement d'être évalués et traités. En effet, le programme met l'accent sur l'«empowerment», l'actualisation et l'émancipation des individus et des communautés.

De plus, ce programme accorde une grande importance à l'aspect affectif des relations dans l'analyse de toute problématique et au niveau de la qualité de la relation dans l'intervention : «le plus gros du travail à faire c'est un travail de relation. On en connaît l'importance parce que ça a été bien prouvé que tout repose sur la relation en psychologie. Elle a toujours son importance dans la réussite et dans l'échec.» (EP2).

Origines du programme

Plusieurs observations des fondateurs sur leur expérience en tant que professeurs les ont amenés à envisager une façon d'apprendre plus significative, motivante et impliquante tout en étant moins strictement intellectuelle que l'approche habituelle. «Quand l'idée de ce programme-là est venue, j'avais déjà une dizaine d'années d'expérience en enseignement, au primaire, au secondaire et à l'université. Ce qui m'avait frappé à l'université en particulier, c'est que c'était très compétitif et difficile. Je trouvais que ça ne devrait pas être aussi difficile et désagréable que ça d'apprendre. Pour moi, ça avait été relativement facile et quand on réussit on n'y réfléchit pas. Mais je trouvais ça insignifiant qu'assister aux cours, ça voulait dire tout simplement écouter le prof répéter ce qu'il y avait dans ses livres ou dans sa propre démarche de recherche. Je trouvais qu'à l'université on mettait beaucoup d'accent sur la mémoire et sur des connaissances alors que, comme prof, j'avais personnellement oublié bien des aspects que je devais réviser pour les retransmettre, ce qui montre que ce n'est pas si essentiel au fonctionnement puisque je l'oubliais et je devais le réapprendre. Je me disais "il y a sûrement une autre façon d'apprendre". J'avais vu des jeunes qui s'impliquaient davantage qui avaient une motivation et dès que tu les

encourageais, ils allaient beaucoup plus loin que ce qu'on pouvait leur demander, bien au-delà des attentes, mais de façon très personnelle. C'est à partir de ça que je me suis dit : "Ça serait intéressant de trouver quelque chose qui implique plus les étudiants d'une part et qui dépasse aussi le niveau strictement intellectuel." » (EP2).

C'est en réfléchissant à sa propre expérience d'étudiant qu'un des fondateurs a forgé les grandes lignes de l'innovation pédagogique en question. Il a remarqué que l'autonomie et le soutien dont il a pu bénéficier lui ont permis des démarches plus approfondies et plus significatives. Il voulait donc favoriser l'implication des étudiants et leur créativité en les incitant à faire des choix personnels leur permettant d'actualiser leurs ressources et de poursuivre leurs propres aspirations. Il a d'ailleurs remarqué qu'une fois cette démarche bien amorcée, elle a tendance à se poursuivre tout au long de la vie. «Quant à moi, les expériences les plus enrichissantes, les plus satisfaisantes que j'ai eues comme étudiant, ce sont les démarches que j'ai faites seul où j'ai été accompagné, encouragé, mais à partir de ma propre initiative. À partir de cela, je me disais "on va mettre plus l'accent sur la créativité des étudiants, on va les impliquer davantage, puis on va partir vraiment de ce qu'ils sont eux autres, de ce qu'ils veulent faire et on va les inciter à clarifier ce qu'ils sont comme personne et ce qu'ils ont comme ressources". Quand j'évoque les 20 ans, au fond je suis resté toujours dans ce créneau-là, écouter davantage. Ce que j'ai appris beaucoup dans ces 20 ans-là et ce que ça me rappelle, c'est que j'ai appris à écouter, beaucoup plus qu'à parler. Toujours tenter d'identifier l'individu que j'ai devant moi, ce qu'il a comme ressources, puis comment je peux le rendre encore plus lui-même à l'intérieur d'une démarche. Comment faire en sorte qu'il s'actualise, de façon à ce que ça se poursuive ensuite. Parce que les contacts que j'ai gardés m'ont permis de voir qu'il y a vraiment un processus d'éducation permanente qui a été amorcé et que les apprentissages réalisés sont vraiment ancrés, vraiment intégrés de sorte que les diplômés ont continué à évoluer. » (EP2).

L'autre fondateur explique certaines idées de base du programme qu'il a abordées dans un comité qu'il avait créé conjointement quelques années auparavant à la Faculté d'Éducation Permanente. À ses débuts dans l'enseignement, il constatait

qu'au deuxième cycle les étudiants ont oublié beaucoup de choses qu'ils avaient pourtant apprises au premier cycle. Ça le décourageait de constater que même les étudiants qui ont très bien réussi avaient oublié autant de choses. C'est pourquoi il a voulu prioriser l'intégration des apprentissages afin de favoriser des apprentissages durables et utilisables qui permettent une véritable compétence à long terme et non seulement le passage d'examens à court terme. «Quand j'étais à l'éducation permanente, j'ai créé le FLOP, le Front de Libération de l'Organisation Pédagogique. C'était très contestataire même s'il y avait des gens "straights" là-dedans. Ce n'était pas un programme fermé sur lui-même, le FLOP était formé de gens de cinq départements différents qui réfléchissaient à la transformation de la pédagogie. On avait des conceptions pédagogiques très précises comme la centration sur la démarche d'apprentissage plutôt que sur la démarche d'enseignement, c'était prioritaire. C'est-à-dire qu'au lieu de te concentrer sur ce que le maître enseigne, tu te concentres sur ce que l'étudiant apprend. Tu ne donnes pas de crédit pour ce que tu enseignes, tu donnes des crédits à ce que l'autre apprend à sa manière et à son rythme. Et la logique du contenu versus la logique du processus d'apprentissage, on était très conscient de ça. Les gens n'apprennent pas par chapitre et quand l'apprentissage n'est pas bien intégré, il ne reste à peu près rien plus tard. C'est ce que je trouvais tellement décevant quand on a commencé, tu connais peut-être la phrase "ceux qui réussissent c'est ceux qui oublient après l'examen, ceux qui échouent c'est ceux qui oublient avant" et le pire c'est qu'il n'y a parfois que 15 jours de différence entre les deux. Tout ce que le bulletin prouve c'est qu'ils l'ont su au moment de l'examen, mais si tu veux aller chercher ce savoir-là plus tard souvent c'est disparu. Ils ont eu de bonnes notes pourtant, mais il faut tout recommencer! C'est épouvantable, il restait très peu de choses des trois années de bac. sauf quelques noms d'auteurs et le nom du prof.» (EP3a).

Fondements épistémologiques et théoriques

Les fondateurs du programme insistent sur le fait qu'ils étaient des gens d'action et qu'ils ont toujours donné priorité à leurs pratiques et à leurs innovations pédagogiques. Les publications et les discours d'ordre théorique n'entraient pas dans

leur priorité même s'ils trouvent dommage de ne pas avoir réussi à faire connaître davantage leurs idées et le fruit de leurs innovations. Malgré tout, lorsque questionnés sur ce sujet, les professeurs ont bien voulu se prononcer sur leur degré d'adhésion à certaines approches théoriques et épistémologiques. La première section aborde les liens avec le socionconstructivisme alors que la deuxième porte plutôt sur la théorie du praticien réflexif de Schön. Finalement, la troisième section concerne les publications des professeurs à propos du programme et des raisons pour lesquelles ils n'en ont pas fait davantage.

Le socioconstructivisme

Comme nous l'avons déjà mentionné, le terme "socioconstructiviste" n'est pas utilisé pour qualifier le programme à son origine. Par contre, lors de l'entrevue avec les professeurs du programme, ces derniers se sont dit en accord avec cette catégorisation a posteriori en ajoutant qu'il ne s'agissait pas d'un hasard puisqu'ils ont largement appuyé leurs conceptions sur les travaux de Jean Piaget qui est souvent considéré comme le père du constructivisme : «Il y avait une conception cohérente à la base du programme, mais on n'appelait pas ça socioconstructivisme parce que ce n'était pas un terme qui était à la mode dans le temps. Piaget et Rogers sont deux des auteurs auxquels on se référait le plus dans la conception du programme. Rogers avec "Liberté pour apprendre" et Piaget qui m'a beaucoup marqué dans le développement de la pensée formelle et dans la construction du savoir. Ce n'est pas le prof qui transmet ce qu'il a compris, mais c'est l'étudiant qui construit individuellement et collectivement un savoir qui répond à un besoin qui est ressenti. On place l'étudiant en situation de création d'apprentissage et la classe devient un lieu de création collective du savoir. On a beaucoup travaillé sur l'idée que le savoir ça se construit, même si on n'appelait pas ça constructivisme. On appliquait vraiment une conception précise de l'apprentissage, ce n'était pas improvisé comme ça peut avoir l'air. C'est sûr que la formalisation et les mots pour le dire sont parfois venus après, mais c'est vraiment une approche socioconstructiviste et les idées étaient là, c'était seulement formulé d'une façon différente. Il ne faut pas donner l'impression qu'il n'y avait pas de rationnel scientifique dans notre approche pédagogique parce que les

éléments essentiels étaient là : la construction de la connaissance, le contact direct avec l'objet de connaissance et l'importance de l'interaction sociale pour qu'il y ait intégration du savoir, ce que Piaget appelle la socialisation de l'intelligence. On a toujours voulu que les gens communiquent dans les séminaires, qu'ils partagent, qu'ils soient critiques.» (EP3a).

L'autre fondateur considère aussi que le socioconstructivisme décrit bien leur conception de l'apprentissage, mais il se demande à quel point ça correspond précisément dans les pratiques. En effet, il insiste sur le fait que les professeurs de ce programme ont priorisé les pratiques cohérentes plutôt que les concepts et les théories. L'essentiel était de maintenir un programme qui fonctionne bien et non de construire des échafaudages théoriques les plus impressionnants et convaincants possibles : «Je trouve que ça répond bien le socioconstructivisme, c'est le cadre qui établit le plus de lien avec le processus dans lequel on est impliqué. On n'avait peut-être pas les mots pour le dire comme ça, mais quand on lit sur le socioconstructivisme on trouve des concepts qui nous conviennent, c'est intéressant, ça explique bien comment ça se passe à l'intérieur du processus. Mais on ne sait pas si les auteurs l'ont expérimenté comme nous, est-ce que c'est vraiment la même chose? Est-ce qu'ils sont partis des mêmes interrogations? Notre bataille n'était pas une bataille de concepts, c'était une bataille de pédagogie, de pratiques. Ça dérangeait beaucoup de voir nos pratiques différentes qui faisaient du sens et de voir qu'on avait tant de plaisir dans cette pédagogie là.» (EP3b)

Les deux fondateurs ont aussi insisté sur le fait qu'une véritable compréhension de l'approche exige de l'expérimenter. De plus, afin d'oser essayer des approches différentes, il faut souvent beaucoup de sécurité personnelle et professionnelle de la part des professeurs. Le changement pédagogique est donc un processus très exigeant. «D'ailleurs, on dit que le socioconstructivisme est peu appliqué parce que ça exige un changement radical des pratiques. Il y a des gens qui ne comprennent pas du tout la différence. Pour vraiment comprendre, il faut qu'il y ait expérimentation de l'approche et ça vient avec le temps. Ce n'est pas nécessairement des jeunes qui le font, souvent ce sont des vieux qui ont énormément

de sécurité personnelle et professionnelle qui connaissent très bien le programme pour être prêts à accompagner les étudiants sans suivre les séquences du programme de manière intégrale.» (EP3a).

L'un des fondateurs ajoute que l'action est tellement importante pour la compréhension qu'il acceptait de rencontrer seulement ceux qui étaient intéressés à expérimenter l'approche. Il ne voulait pas investir dans la participation à des débats d'idées sans être certain que les opposants comprennent bien de quoi ils parlent parce que la communication véritable demande beaucoup de temps, d'expérimentation et de réflexion. «Au Service Pédagogique, j'acceptais de rencontrer des gens qui s'interrogeaient et qui voulaient faire des choses. Qu'ils soient d'accord ou non ça ne me dérange pas, mais qu'ils ne viennent pas pour défendre le statut quo quand je présente des choses différentes. Il y a une conception pédagogique derrière ça, il y a des racines de Rogers et de Piaget, comme on a dit, mais quand tu parles de centration sur l'apprentissage, il y a beaucoup de confusion. J'ai beaucoup travaillé avec des gens du primaire et ça prend des années avant qu'ils comprennent de l'intérieur de quoi on parle. Leur première réaction c'est souvent de dire "on a toujours fait ça, c'est rien de nouveau", mais c'est dans l'action qu'ils finissent par voir la différence. Si on parle à des enseignants qui sont déjà dans le processus socioconstructiviste, là on se comprend. Par contre, souvent on ne se comprend pas vraiment quand on se limite à des mots, il faut des pratiques, il faut de l'implication.» (EP3b).

Pratique réflexive et perspective de Schön

Les fondateurs du programme ont développé une approche socioconstructiviste sans pour autant employer le terme. De même, des aspects de leur approche rappellent la pratique réflexive de Schön. «En ce qui concerne la dimension de la pratique réflexive, je pense que le journal de bord était un élément crucial pour voir ce que tu intègres et comment tu te construis comme professionnel et intervenant. Même dans les cours, c'était des lieux où l'étudiant ne faisait pas juste prendre des notes pour comprendre ce que le prof veut dire, mais il était en

interaction critique. Quel sens ça peut avoir? La recherche de sens a toujours été pour moi le moteur de la motivation intrinsèque et ça a toujours été un élément important de notre pédagogie.» (EP3a)

Les deux autres professeurs se sont montrés en accord avec les grandes lignes de la pratique réflexive telle que développée par Schön. «Même si on n'utilisait pas les mêmes concepts, on est bien d'accord que les bons praticiens se développent en expérimentant, en réfléchissant et en s'ajustant plutôt qu'en appliquant simplement des principes scientifiques» (EP3b)

Publications des professeurs sur le programme et ses fondements

Les professeurs ont mis en priorité leur implication dans le fonctionnement du programme (gestion, enseignement, supervision, etc.) en limitant d'autant le temps disponible pour s'investir dans les publications, la recherche, l'évaluation ou l'analyse systématique du programme. Ils n'ont donc malheureusement pas pu faire connaître leur innovation à grande échelle. De plus, leur approche et leurs propos dérangent beaucoup de gens à l'interne et à l'externe parce qu'ils remettaient en question les pratiques de plusieurs collègues. Les réactions défensives de certains, qui se sont sentis menacés et critiqués, ne les a pas non plus incités à multiplier leurs communications à ce sujet. «On n'a pas été systématique au niveau de la recherche parce qu'on était dans la pédagogie et ce n'est pas beaucoup valorisé. On a investi toute notre énergie dans la réussite de notre programme de formation, on n'a pas eu beaucoup de temps pour le rayonnement, la défense et la propagation du programme, et c'est ma grosse déception. Il faut dire qu'on n'était pas toujours bien reçus parce qu'on critiquait la pédagogie traditionnelle, alors ça dérangeait. C'était moins forçant de donner le même cours pendant 20 ans avec les mêmes jokes écrites d'avance. Donc plusieurs dévalorisaient ce qu'on faisait pour continuer de fonctionner de la même manière sans remise en question.» (EP3a).

Un fondateur mentionne aussi ne pas avoir senti que l'université souhaitait qu'ils diffusent davantage au sujet de leur innovation, mais il trouve cette situation regrettable vu l'intérêt du programme qui s'avère encore très actuel si on considère

des liens possibles avec la réforme éducative actuelle. «On ne peut pas dire qu'il y avait une préoccupation universitaire pour diffuser ce qu'on faisait. On n'a pas été tellement supportés là-dedans et je ne pense pas qu'on pouvait faire plus, mais c'est dommage qu'un programme comme ça soit disparu en laissant aussi peu de traces alors qu'il répondait à des besoins qui sont toujours aussi actuels; si on regarde toute la réforme pédagogique, c'est un peu ça qui est proposé aussi. Le service pédagogique s'est mis à répondre de plus en plus à des besoins d'évaluation, d'informatique, etc. Ils n'ont pas été animateurs d'une réflexion critique sur la pédagogie comme ils le voulaient au début.» (EP3a).

D'autre part, les professeurs de ce programme ont parfois restreint volontairement la publicité parce que le programme était déjà populaire auprès des étudiants et qu'ils ne pouvaient augmenter la capacité d'accueil. De plus, les présentations à des collègues ont été limitées car les gens en désaccord demandaient continuellement des justifications quant au programme. Malgré tout, beaucoup de gens, même en Europe, ont connu ce projet et ont manifesté de l'intérêt à son égard : «Quand les gens voulaient entendre parler du projet, j'ai mis comme condition, en tout cas les dix dernières années, que j'allais parler seulement aux gens qui voulaient éventuellement implanter quelque chose de semblable, peu importe le niveau d'enseignement ou le milieu, mais je ne voulais pas aller défendre quelque chose. Sinon certains passaient leur temps à critiquer, à démolir et j'ai passé des heures à me défendre. Je ne suis pas intéressé à défendre ça, je suis intéressé à le faire puis à dire ce que je fais, mais pas devant des personnes qui, au départ, ne sont pas ouvertes. Je trouve ça dommage qu'il n'y ait pas eu d'expansion ou d'implantation ailleurs parce que plus de gens auraient pu en profiter, mais je trouve ça extrêmement intéressant qu'on ait duré aussi longtemps, qu'on se soit maintenu, qu'on ait tenu à nos objectifs et qu'on soit arrivé à garder le tout cohérent. Ce n'était pas possible de tout faire en même temps, on était juste trois puis souvent deux parce qu'il y a toujours une alternance des années sabbatiques, aux deux ou trois ans environ. Il y a eu des écrits un peu partout, mais pas en grande quantité...pas autant qu'on aurait pu, si on avait eu plus de temps et si on en avait fait une priorité. On a déjà envisagé de supprimer le programme pour un an et s'avancer là-dedans, sauf que ça avait un impact beaucoup

trop grand pour les étudiants, et comme on avait fait ça pour eux au départ, on trouvait ça incohérent d'arrêter un an. Malgré tout ça, on en a beaucoup parlé de ce projet-là qui a été très populaire en Europe. J'ai rencontré des groupes de profs de Belgique ou de Suisse et c'était une révélation pour eux autres! Et ce serait curieux de faire la liste de toutes les personnes ressources qui sont venues rencontrer les étudiants, donner des conférences, des cours et ainsi de suite.» (EP2).

Processus en jeu dans cette formation

Cette deuxième partie aborde les moyens mis en place pour actualiser le programme afin que l'implantation réelle respecte les objectifs et fondements. L'ordre de présentation ne reflète pas l'importance des thèmes abordés.

Esprit critique, innovations et auto-évaluation constante

Un des fondateurs du programme a précisé qu'on remarquait chez l'ensemble des étudiants une approche critique de la connaissance et une orientation vers le changement. Ils remettent en question leurs connaissances et cherchent ce qui est le plus pertinent pour guider leurs actions. «Un des points communs c'est la démarche de questionnement, d'orientation vers le changement, c'est-à-dire que les étudiants arrivent en étant critiques. Il faut dire qu'on les sélectionne pour être admis dans le programme et ils nous choisissent aussi; c'est vraiment un choix réciproque. Ils arrivent donc avec un bagage critique, un processus dynamique qui les met en marche pour questionner ce qu'ils ont appris : "qu'est-ce qui est vraiment utile là-dedans?" Ils mettent de côté certains aspects et ils s'orientent davantage vers des choses qui peuvent leur servir dans l'immédiat et qu'ils veulent approfondir.» (EP2).

Les professeurs ont insisté sur le fait que, pour eux, le sentiment de compétence ne doit pas diminuer la réflexion et la remise en question. Au contraire, ils ont voulu former des gens qui ne se contentent pas de certitudes immuables. «On voulait former des gens compétents, mais pas des gens tellement sûrs d'eux qu'ils ne se posent plus de questions. C'est important qu'ils soient capables de vivre avec une interrogation continue. Pour la compétence c'est être capable de se poser des

questions et non pas d'être sûr de ses réponses. On voulait former des gens qui étaient en questionnement et en interrogation, mais pas compétents avec une fausse sécurité. Il ne faut jamais oublier que toute hypothèse peut être contestable.» (EP3a)

D'autre part, l'autre fondateur a insisté sur le fait que l'incertitude et le fait de ne pas tout connaître dans un domaine ne doivent pas paralyser puisque l'action s'avère probablement la meilleure façon d'apprendre. «Ça rend réaliste, ça montre qu'il y a toujours des choses à apprendre. On peut être actif et produire même si on est en apprentissage. Il n'est pas nécessaire d'attendre de tout savoir pour intervenir.» (EP3b).

Les professeurs et superviseurs soutiennent donc l'étudiant afin qu'il devienne de plus en plus autonome dans ses remises en question, ses ajustements et adaptations. L'étudiant remet en question ses connaissances, ses compétences et ses démarches afin de pouvoir faire les ajustements adéquats. «Il faut que je l'aide à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et que je le soutienne là-dedans. Je ne dois pas toujours avoir à lui dire ce qu'il y a de bon et de moins bon, mais "toi, tu dois identifier tes propres choses et tu dois apprendre aussi à les découvrir parce que je ne serai pas toujours à côté de toi". J'ai toujours comme préoccupation le développement de l'autonomie de la personne.» (EP2).

Vision positive, confiance et motivation

Par ailleurs, l'étudiant a plus de chance d'être pro-actif et persévérant dans ses démarches s'il se perçoit positivement et que ses démarches d'apprentissage sont basées sur des besoins d'apprentissage qu'il ressent lui-même et qui ne lui sont pas imposés de l'extérieur. «Je veille à ce que l'étudiant se valorise suffisamment pour pouvoir continuer ou qu'il ne se dévalorise pas au point de déprimer et de trouver tout difficile. Parce qu'à l'origine de ce programme-là, comme je l'ai dit, il devait y avoir du plaisir à apprendre. Ça ne pouvait pas être aussi rébarbatif que ça d'étudier, ça devrait être quelque chose d'intéressant quand ça correspond à un besoin, à un désir de connaissances réel. Et ma tendance personnelle, c'est toujours de mettre l'accent sur le positif plutôt que le négatif parce que je trouve ça beaucoup plus constructif et

j'ai observé que ça propulse la personne dans ses démarches. J'ai donc à l'aider à ce qu'il se valorise suffisamment pour pouvoir continuer tout en évitant qu'il se dévalorise au point de déprimer et de trouver tout difficile.» (EP2).

Cependant, un professeur a constaté que la confiance accordée aux étudiants semblait entraîner chez plusieurs une pression qu'il devait contribuer à freiner pour éviter qu'ils ne s'épuisent. En effet, l'étudiant peut trouver tellement de satisfaction et de valorisation par son travail qu'il peut se surmener et oublier d'autres aspects importants de l'existence. «Il y a une chose surprenante que j'ai apprise dans ce programme-là. C'est que, curieusement, plus tu fais confiance à un étudiant et plus il finit par sentir une pression de sorte que je finis par devoir le freiner beaucoup plus que le pousser! Quand je mets beaucoup d'accent sur le positif, l'étudiant comprend que j'ai des attentes très élevées envers lui. Quand tu te centres sur une personne et que cette personne-là a beaucoup de possibilités, il faut lui apprendre aussi à relaxer, à mettre l'accent sur autre chose que juste la formation intellectuelle, l'apprentissage livresque, la perfection dans les devoirs et dans les travaux à remettre.» (EP2)

La motivation n'a donc pas toujours besoin de récompenses ou de punitions quand la démarche est vraiment basée sur les intérêts d'une personne. De plus, la possibilité de se brûler dans le travail est bien réelle, mais avec la maturité, l'étudiant devient capable de s'auto-réguler lui-même et a de moins en moins besoin d'une aide extérieure pour le freiner. «Ça m'a fait découvrir que la motivation n'a pas besoin de contraintes externes. Souvent quand tu es vraiment braqué sur toi, sur tout ce que tu as comme ressources, c'est comme à l'infini tout ce que tu veux faire. C'est intéressant, mais il faut être aussi prudent dans ça. C'est de découvrir tout ce qu'on peut faire dans une vie et d'accepter qu'on n'aura peut-être pas assez de temps pour tout faire. Plus t'es jeune, plus tu dois être supporté là-dedans pour avoir un certain dosage, parce que dans ça comme dans d'autres choses tu peux te brûler. C'est comme un effet pervers qui découle du fait que le jeune est placé dans une situation tellement favorable, tellement bienveillante que c'est comme si la porte qui est ouverte lui permet de faire tellement de choses qu'il ne sait plus où s'arrêter.» (EP2).

Sélection des étudiants

Certaines ressemblances entre les étudiants et les diplômés sont probablement dues à la sélection des candidats avant même leur admission dans ce programme contingenté. En effet, il s'agissait d'un programme contingenté et les critères de sélection déterminés par les professeurs pouvaient bien sûr influencer les caractéristiques des étudiants. Il importe d'abord de noter que les notes n'ont jamais été le seul critère de sélection (contrairement à plusieurs autres programmes). Au contraire, les professeurs menaient eux-mêmes des entrevues avec les candidats qu'ils évaluaient avec une grille où l'initiative, l'implication sociale et les qualités personnelles étaient très importantes : «Au niveau des entrevues d'admission, on vérifiait beaucoup ce que l'étudiant a fait d'autre que juste étudier et performer. Les initiatives, les implications sociales ou communautaires, les voyages, les qualités personnelles qui vont fonder les compétences professionnelles au fond. Pour nous, c'est très indicatif que l'étudiant est capable de s'organiser pour faire des démarches d'apprentissage. C'est la capacité d'autoformation ou d'expérimentation de l'étudiant et c'était un critère très important.» (EP3a).

Un autre aspect qui semble commun à ceux qui choisissent le programme et qui y fonctionnent bien c'est qu'ils sont attirés par l'innovation, ils désirent évoluer eux-mêmes et aussi contribuer à des changements positifs autour d'eux. «Les gens qui fonctionnent bien dans ASIPEC sont ceux qui veulent changer. Ils veulent changer des choses, ils veulent se changer eux-mêmes, ils sont attirés par quelque chose de nouveau.» (EP2)

Relations, attitudes et ambiance

Un des fondateurs affirme clairement qu'il considère la relation comme le fondement de tout le reste et qu'il est donc essentiel de soigner les relations humaines que ce soit dans la clinique, dans l'éducation ou la formation. On insiste sur la profondeur des relations dans le programme ainsi que sur l'investissement que ça exige de la part des professeurs. «Dans ASIPEC, on était très proches de nos étudiants si tu compares avec d'autres programmes. Nous avons des rapports très

personnels, amicaux la plupart du temps et très profonds. On y mettait beaucoup de temps en faisant nous-mêmes la supervision - ce que les autres profs du département ne faisaient pas - en dirigeant les recherches et en lisant leur journal de bord à chaque semaine. Je pense qu'on investissait énormément.» (EP1).

L'intérêt des étudiants pour ce programme peut s'expliquer par différentes raisons selon les individus. «Notre popularité vient du fait qu'on est des gens ouverts et les étudiants ne peuvent pas se tromper parce qu'on les aime. On aime ce qu'on fait et les gens le sentent. Je suis sûr que souvent les étudiants choisissaient cette option parce que c'était nous autres et notre formation particulière, mais ce n'était pas spécifiquement pour être dans l'option de psychologie de l'éducation parce qu'ils auraient été aussi intéressés par d'autres options.» (EP2).

Rôles du groupe dans la formation

Le groupe de formation joue un rôle très important dans ce programme. Il s'agit d'un lieu pour développer les compétences relationnelles, la gestion des différences, la prise de décision et la résolution de conflits. Le groupe oblige les individus à assumer leur individualité parce qu'avec des psychologues attentifs en formation il est difficile de passer inaperçu. «Les individus sont sensibles à ce qui se passe. Si quelqu'un arrive les yeux enflés, le groupe le perçoit... Tu ne peux pas passer à côté, à moins de rester chez vous puis si tu restes chez vous tu vas avoir des téléphones, donc tu es aussi bien d'être là et d'assumer. C'est-à-dire que tu ne peux pas te cacher dans une formation comme celle-là. Tu vas toujours te faire prendre en quelque part...». (EP2).

Un professeur mentionne que la formation de groupe comporte des défis importants et de grandes difficultés, mais qu'elle permet des expériences extrêmement pertinentes et formatrices pour devenir psychologue et travailler au cœur des relations humaines. Il mentionne que la diversité des individus et leur proximité provoquent beaucoup de dynamisme, de mouvements et d'apprentissages. «C'est satisfaisant parce que c'est vivant. Il n'y a jamais rien de mort ou de terne dans ces groupes-là, il se passe toujours quelque chose. Pour moi, c'est très satisfaisant de voir toute cette

mouvance-là, toute cette vie. La formation de groupe était essentielle, mais difficile dans le sens que ce n'est pas parce que quelqu'un est intéressé par quelque chose que tout le monde est intéressé en même temps par la même chose. Comment concilier ses propres intérêts et objectifs de formation avec ceux des autres? C'est sur mesure, pour moi, dans la formation en psychologie parce que la résolution de conflits et les relations interpersonnelles, c'est essentiel en psychologie. La formation de groupe est une difficulté réelle, mais ce n'est pas parce que c'est difficile, que c'est néfaste. Au contraire, on apprend de ça énormément notamment au niveau de la communication. Dans cette formation-là, tu es obligé de te compromettre tout le temps puis de communiquer tout le temps. Quand tu ne communique pas, les gens veulent savoir pourquoi tu ne communique pas, puis la fois suivante tu vas être au cœur de conflits même si tu n'aimes pas ça... Tu vas en provoquer, en subir, et ainsi de suite... Ce n'est pas toujours évident, mais c'est toujours satisfaisant.» (EP2).

Par ailleurs, le groupe contribue de manière puissante à l'établissement d'un climat très particulier, positif, enthousiaste, vivant et dynamisant. «Au plan universitaire, on formait un milieu un peu fermé, un milieu spécial. Il y avait un enthousiasme que les gens sentaient et respectaient. Ce n'était pas une secte, mais il y avait quand même quelque chose de spécial que les gens sentaient et qu'il n'y avait pas dans d'autres milieux. Les autres étudiants déploraient de ne pas avoir un tel groupe d'appartenance avec ces relations particulières entre étudiants et profs.» (EP1).

Un professeur a mentionné que le groupe offre du soutien à l'étudiant à l'intérieur d'une démarche qui s'avère souvent déstabilisante. De plus, il permet à l'individu d'élargir son répertoire d'expériences en profitant des récits de formation et des questionnements de ses collègues qui font leurs stages dans d'autres milieux. Le fait d'enrichir les autres et de contribuer à leur formation s'avère valorisant et motivant pour l'étudiant. De plus, en recevant du feedback, l'étudiant apprend sur lui-même, ses attitudes et ses actions. «La formation de groupe me paraît essentielle quand tu as une démarche aussi déstabilisante sans contenu préétabli ni rôles prédéterminés dans le milieu de stage. Les gens interagissent et s'aident

mutuellement, ça élargit la formation en permettant d'en apprendre sur plusieurs milieux à la fois par les expériences de chaque participant. Les stages posent toujours les mêmes problématiques de base : observer, intervenir, se préparer, se documenter et évaluer l'impact de ses interventions. Le groupe devient extrêmement éducatif, enrichissant et stimulant parce qu'il élargit les horizons alors qu'un étudiant tout seul aurait eu une expérience trop limitée. Ça permet aussi de démêler la contribution personnelle ou la déformation personnelle si tu veux, parce que chacun vit les choses à sa manière et l'étudiant avait en même temps un feedback sur lui-même et sur son fonctionnement, tout en apportant aux autres des informations sur le milieu, les interventions.» (EP1).

Finalement, le groupe de formation s'avère en quelque sorte un laboratoire où l'étudiant expérimente et développe des attitudes et des comportements qu'il pourra transposer par la suite dans la société et dans sa vie professionnelle. «Tu t'impliques d'abord socialement dans ton groupe d'autoformation, tu t'impliqueras ensuite dans ton école, puis dans ton milieu de stage, puis finalement dans la société. Je pense qu'on a réussi quand je regarde combien d'anciens sont impliqués dans toutes sortes de mouvements et d'activités.» (EP1).

Rôle de la supervision

Les professeurs ont beaucoup insisté sur l'importance de la supervision pour accompagner l'étudiant dans l'intégration de ses apprentissages. «La supervision est très importante, c'est le moment fort de l'intégration. Dans ASIPEC, on insiste toujours sur l'intégration, la relation et les habiletés sociales. Souvent l'université donne la formation théorique, mais confie la supervision professionnelle à l'extérieur alors que dans ASIPEC les professeurs faisaient eux-même de la supervision pour que ce soit mieux intégré et parce qu'on trouvait ça essentiel. C'était une démarche très individualisée qui s'apparentait au tutorat et c'était très intégré au reste de la formation.» (EP3a).

Les professeurs précisent que le type de supervision qu'ils préconisent n'est pas un contrôle externe, mais plutôt un soutien. «Notre façon de superviser ne se

limitait pas à une vérification des compétences, c'était un véritable accompagnement. C'est une des exigences les plus grandes d'assumer la globalité de la formation, pratique et théorique en s'impliquant nous-mêmes beaucoup dans la supervision individuelle et la supervision de groupe. Par ailleurs, la diversité des superviseurs est extrêmement utile parce que les étudiants vont devoir travailler avec des gens très différents sur le marché du travail.» (EP3b).

Afin de décrire leur rôle de superviseurs, l'un des fondateurs emploie différentes images qui illustrent le fait qu'ils facilitent les démarches de l'étudiant. Le superviseur est ainsi comparé à un genre de catalyseur qui facilite le fonctionnement de l'étudiant mais sans le diriger ou faire les choix à sa place. En somme, il aide l'étudiant à s'actualiser et à progresser selon ses aspirations et ses désirs propres. «C'est comme si on était des "booster"... parce qu'on mettait en marche l'étudiant en lui confiant sa propre formation, mais on était toujours en interaction avec lui pour qu'il puisse objectiver ses apprentissages, percevoir ses limites et organiser des démarches de perfectionnement. Autrement dit, on était vraiment des médiateurs d'apprentissage. Le projet ASIPEC n'est pas un moule, c'est une formation que l'étudiant se donne lui-même avec l'aide des personnes autour de lui.» (EP1).

La relation est fondamentale et aide l'étudiant à s'actualiser. «Le plus grand risque dans cette approche, c'est la difficulté relationnelle. C'est-à-dire qu'un superviseur qui est pris avec un supervisé avec lequel il a de la difficulté à établir une bonne relation, c'est foutu! Il devrait changer. Dans ASIPEC, c'est arrivé que quelqu'un ait changé de superviseur parce que ça ne fonctionnait pas au point de vue relationnel. Par ailleurs, la souplesse du programme permet à un étudiant, même s'il s'entend plus ou moins avec un professeur, d'avoir beaucoup d'autres rencontres, beaucoup d'autres possibilités, d'autres déversoirs et tout ça. Donc, des fois, ce sont des conflits qui se résolvent par eux-mêmes, mais quand c'est vraiment trop difficile il faut réagir.» (EP2) Ce même professeur mentionne qu'il était très vigilant et qu'il réévaluait constamment son rôle et sa façon de le jouer : «J'ai toujours remis en question mon rôle, je me demandais : "Est-ce que je prends trop de place, est-ce que j'en prends assez, est-ce que..." Je me suis posé énormément de questions.» (EP2).

Un autre professeur évoque une conception intéressante des besoins et des intérêts. Selon lui, les intérêts peuvent pousser un individu dans de nombreuses directions alors que les besoins ont un rôle plus précis et plus immédiat dans la vie de l'individu. Ainsi, il est souhaitable que les intérêts correspondent aux besoins afin de provoquer des apprentissages vraiment significatifs. «Tu peux être intéressé par quelque chose, mais ça ne correspond pas nécessairement à des besoins en fonction du travail que tu as à faire ou en fonction de ce que tu es comme personne. Moi je trouve qu'on a réussi quand les intérêts sont conformes aux besoins pour que les apprentissages soient utilisés et utilisables, transférés et transférables.» (EP2)

Complémentarité des professeurs

Les deux fondateurs du programme ont insisté dans les entrevues sur la complémentarité qu'il ont vécue entre les différents professeurs. C'était très satisfaisant pour eux de conserver leurs différences individuelles tout en assurant malgré tout une cohérence dans le programme. De plus, il était important pour eux de percevoir positivement la complémentarité au lieu de se sentir menacés ou en compétition dans les aspects où les autres professeurs sont plus à l'aise ou plus compétents. «Une autre grande satisfaction, c'est le travail d'équipe entre les profs durant toutes ces années! Il y a eu des divergences idéologiques sur certains points, mais jamais rien de fondamental. Il n'y a jamais eu de scission entre nous parce qu'on savait identifier toutes les complémentarités. C'est-à-dire que ce qu'il me manque, je peux le retrouver chez quelqu'un d'autre, puis ce n'est pas menaçant. C'est même rassurant de penser que quelqu'un peut m'aider dans un domaine où nous ne sommes pas en compétition.» (EP2)

L'autre fondateur a ajouté que la complémentarité des professeurs s'avérait, pour les étudiants, un modèle de respect des différences et de l'individualité de chacun. «Je pense que ça a permis aux étudiants d'être en contact avec trois profs très différents dans leur style d'intervention, mais en même temps assez complémentaires et assez cohérents pour que ça ne déstabilise pas complètement les étudiants. On travaillait beaucoup ensemble les trois profs pour être sûrs qu'on avait

une vision cohérente de nos rôles, de nos interventions tout en gardant nos styles différents. Je pense qu'à travers ça, les étudiants apprenaient qu'ils peuvent vivre leurs différences individuelles comme les profs les vivent. C'était un modèle de respect des différences individuelles dans la complémentarité. Quand tu deviens toi-même le plus possible, tu deviens différent des autres alors tu t'aperçois que le respect des différences, c'est rien que le respect de l'individualité au fond. On ne formait pas des gens interchangeables, des marionnettes, mais des individus qui devenaient eux-mêmes, conscients de leur façon d'être, de leurs limites et de leurs ressources.» (EP1).

Évaluation des apprentissages et critères de réussite

Les professeurs ont soulevé quelques aspects en lien avec l'évaluation des apprentissages dans ce programme. On a souligné que les évaluations ne sont pas aussi prédéterminées que dans d'autres programmes afin de demeurer cohérent avec la liberté offerte et la diversité des cheminements qui sont en partie imprévisibles. Or, cette façon de faire s'avère marginale et soulevait des protestations surtout quand les professeurs voulaient aussi l'appliquer dans les cours qu'ils donnaient au premier cycle. «Il fallait vraiment se battre pour défendre notre façon d'évaluer quand on était au baccalauréat on leur disait : "On ne peut pas prévoir toutes les dimensions de l'évaluation avant; on pourra préciser exactement après." Ça semblait une proposition extraterrestre. Pourtant, je trouvais ça beaucoup plus conforme à la démarche que je voulais induire chez l'étudiant. Ça me paraissait tout aussi valable et probablement beaucoup plus conforme à la démarche que d'avoir des critères prédéterminés.» (EP2).

Par ailleurs, comme ce programme donnait beaucoup de pouvoir à chaque apprenant et au groupe, cela devait se refléter dans la manière d'évaluer les apprentissages. C'est pourquoi chaque étudiant faisait une auto-évaluation, mais participait aussi à la co-évaluation de ses collègues. Un professeur mentionne que la co-évaluation avait l'avantage de confirmer leurs observations comme professeur. En abordant les forces, c'était intéressant de recevoir la vision positive de plusieurs

personnes alors qu'en abordant les lacunes ça s'avérait pertinent parce que c'était une tâche délicate et ça permettait d'apporter des nuances et des précisions fort utiles. «Il y avait un processus de co-évaluation qui partageait l'évaluation, c'était intéressant et soulageant parce c'est une démarche difficile à faire et à communiquer aussi. Parce que même si on met l'accent sur les forces, il faut toujours arriver aux lacunes à combler et ce n'est pas toujours évident ni à donner ni à recevoir. Et souvent les co-évaluations des étudiants entre eux venaient valider nos évaluations comme profs, donc le processus de co-évaluation venait nous aider.» (EP2).

Quand on questionne les professeurs sur les critères permettant d'évaluer la réussite du programme, ils avancent des critères qui reposent principalement sur l'éducation continue. Selon eux, les diplômés qui ont bien réussi dans ce programme continueront toute leur vie à être en démarche d'apprentissage. Ils désireront se perfectionner continuellement et ils trouveront des moyens efficaces pour y arriver selon leurs besoins bien précis. «Ceux qui réussissent, ce sont ceux qui s'impliquent et on peut le voir par la suite dans le suivi après la formation. Ceux qui ont bien réussi dans le programme sont continuellement en démarche dans leur vie professionnelle. Contrairement à d'autres programmes où les connaissances sont essentiellement accumulées avant d'aller dans le milieu, c'est dans le milieu que nos étudiants mettent le doigt sur le problème et qu'ils trouvent des moyens pour y répondre. Ils sont allés chercher des compétences en fonction des besoins identifiés dans le milieu et de leurs possibilités. L'autre manifestation d'une démarche réussie c'est quand quelqu'un dit "ça ne m'intéresse pas, je ne le ferai pas parce que ça ne me convient pas". Ça montre qu'il choisit, il n'est pas passif. C'est bon signe quand tu sens que dans leur vie en général les composantes sont toutes imbriquées les unes dans les autres avec des liens entre la vie personnelle et professionnelle.» (EP3b)

Un autre critère permettant d'évaluer la réussite du programme met de l'avant l'amour du travail, l'implication dans le milieu et le désir d'innover. «Ceux qui ont réussi le programme sont maintenant impliqués dans leur milieu, aiment leur travail et sont capables d'accepter des fonctions qui les font avancer. Ils aiment ce qu'ils font, ils sont impliqués et ils essaient de changer des choses dans le milieu.» (EP3c).

Implications et difficultés du programme

Les professeurs ont aussi abordé lors des entrevues certaines difficultés et implications associées à un tel programme. Leurs propos à ce sujet sont résumés dans cette section.

Insécurisant, déstabilisant parfois même dévalorisant

L'un des fondateurs considère qu'un des aspects qui insécurise le plus les étudiants est la rupture avec leurs nombreuses années d'études précédentes où ils ont très bien réussi. En effet, les étudiants qui se rendent à la maîtrise ont réussi dans le système régulier alors ils en ont retiré une valorisation et un certain plaisir. Le fait de laisser de côté ce fonctionnement antérieur pour se lancer dans une approche d'apprentissage différente provoque parfois certaines interrogations et inquiétudes. «Une des difficultés les plus importantes pour les étudiants c'est la formation antérieure. Ça fait 15 ans qu'ils apprennent d'une certaine façon avec un prof traditionnel et des cours où ils doivent performer. Nous on disait "ce n'est pas comme ça qu'on travaille". C'était très déstabilisant de mettre de côté ce qui a été très valorisant pour eux. Notre pédagogie était centrée sur l'apprentissage et quelqu'un qui fonctionne depuis 15 ans dans une approche par enseignement où on lui dit quoi apprendre, quoi lire, quoi résumer et parfois même les questions d'examen. Au fond, on avait vraiment un programme centré sur le développement de compétences comme dans la réforme éducative. Ça devenait très déstabilisant et un peu même dévalorisant pour certains parce qu'ils pouvaient faire des discussions et diverses démarches très intéressantes, mais ils se disaient "je n'ai rien écrit, je n'ai pas de note pour ça". Ils perdaient tout ce qui est habituellement reconnu comme les guides de formation et d'évaluation. C'est très déstabilisant.» (EP3a).

Les stages suscitaient aussi beaucoup d'anxiété parce que les stagiaires n'avaient pas de rôles prédéfinis clairs. Ils devaient observer, s'intégrer, découvrir le milieu et développer leur propre rôle en fonction de tout ça. Ils étaient donc privés des points de repère sur lesquels les étudiants peuvent compter dans les autres programmes. «Dès le mois d'août, ils devaient s'intégrer à des milieux de stage. Je

ne pense pas qu'on a fait beaucoup de stage dans des milieux ordinaires ou traditionnels parce qu'on voulait qu'ils aient l'occasion d'apprendre et non pas d'aller juste répéter des rôles traditionnels. C'était très déstabilisant de ne pas avoir de statut, d'attentes précises des milieux de stage. Pour nous, c'était une des exigences que les milieux laissent les étudiants s'intégrer, découvrir les besoins du milieu et préciser ce qu'il a le goût de faire là-dedans. Mets-toi à la place d'un jeune, tu arrives à l'école en te disant stagiaire en psychologie, mais quand on te demande ce que tu vas faire tu réponds "Je le sais pas". Tout à coup, ils se mettent à faire la cuisine avec un jeune et ils se demandent s'ils sont en train de devenir éducateurs ou psychologues. Ensuite, il y a des pressions sociales de tous ceux des autres programmes qui avaient beaucoup de références de lectures, des tests, etc. Ils étaient confrontés à ça et ils avaient de la misère à valoriser autant ce qu'ils apprenaient de façon intégrée qui n'était pas de type habituel, de type formel. Mais ils finissaient par découvrir que s'ils veulent lire sur l'agressivité, ils n'ont pas besoin d'un cours de 45 heures. Ils ont appris à aller chercher l'information sans avoir de cours. Tu peux consulter des gens, tu peux lire, etc.» (EP3a).

Malgré l'insécurité associée aux stages sans rôle précis à exercer, les professeurs jugent essentiel que les étudiants apprivoisent d'abord le milieu en tant que personne afin de pouvoir intervenir d'une manière qui soit vraiment appropriée aux caractéristiques de chaque milieu. On ne souhaitait pas que l'étudiant arrive dans ses stages pour appliquer immédiatement des techniques et des procédures qu'il avait apprises, mais plutôt qu'il prenne le temps d'établir le contact avec le milieu et d'analyser sa dynamique globale avant d'intervenir. «Pour nous, l'étudiant devient meilleur psychologue quand il participe à la vie qui se passe dans le milieu. Dès qu'il était admis dans ASIPEC, il y avait l'enthousiasme du départ puis à un moment donné, l'étudiant vivait une espèce d'insécurité dans ses stages "Qu'est-ce que je fais là?" On disait : "Veux-tu tu vas te centrer sur ce qui se passe dans la classe : quelle est la dynamique, qu'est-ce que vivent les enfants entre eux, comment ils abordent les apprentissages, quel est le rôle de l'enseignant, quel est le rôle des parents? Prends d'abord conscience de ça parce que c'est à partir de ça que tu vas intervenir." Mais il y a des étudiants qui auraient préféré avoir un rôle bien défini pour agir tout de suite.

C'était important que l'étudiant soit là comme personne avant d'être vu à travers un rôle professionnel. Un peu comme s'il allait dans un autre pays, on dirait : "Va juste vivre avec eux autres, apprends la langue, apprends comment ils vivent, et ensuite tu pourras intervenir." Il faut comprendre la dynamique globale pour aider l'enfant à aller plus au bout de ce qu'il peut être.» (EP1).

Un professeur explique que le programme ASIPEC sécurise beaucoup les étudiants et les rend à l'aise d'être eux-mêmes, mais qu'ils se sentent insécures quand ils partent dans des milieux extérieurs parce qu'ils doutent de pouvoir se comporter de la même manière. Selon lui, l'idéal c'est quand l'étudiant réussit à évaluer rapidement la situation pour repérer les gens qui sont ouverts à sa façon de fonctionner. Même si la sortie à l'extérieur est insécurisante, le fonctionnement particulier de l'étudiant plaît souvent au milieu de stage qui finit par s'informer pour recevoir d'autres stagiaires ou d'autres diplômés qui travaillent dans cette même perspective. «Une constante de ce programme c'est qu'il sécurise, mais il insécurise aussi. C'est-à-dire que quand tu es à l'intérieur de cette bulle-là d'ASIPEC, tu te sens beaucoup en sécurité, tu as confiance aux gens qui sont là, tu as beaucoup d'échanges, de possibilités, ça te stimule. Mais dès que tu sors en dehors du milieu universitaire, ou du "cocon ASIPEC", l'insécurité peut réapparaître à ce moment-là : "Vais-je trouver un poste qui va me convenir?" Est-ce que l'étudiant va sentir assez de force pour dire : "Je suis prêt à prendre ce poste-là, mais je le ferais de telle et telle manière. Je vous propose tel et tel moyen. Au lieu de se conformer passivement aux rôles attendus." Tu te formes en changeant continuellement et quand tu arrives dans le milieu, tu le perçois plus sclérosé ou sclérosant et tu te demandes si tu seras capable de bien fonctionner à l'intérieur et d'actualiser les rôles pour lesquels tu t'es préparé. Mais la personne, qui est habituée à l'intérieur d'un processus de changement, s'est formée à l'intérieur de ça, avec des techniques et des contenus qui lui convenaient vraiment, je pense qu'elle ne peut plus retourner en arrière même en changeant de milieu. On peut les mettre de côté par compromis ou pour avoir une job, mais à long terme ou à moyen terme ça va revenir. Mes plus grandes satisfactions professionnelles, c'est quand les étudiants arrivent dans un milieu et qu'ils sont déjà capables d'identifier dès l'entrevue les personnes avec lesquelles ils aimeraient travailler et ce qu'ils pourront actualiser.

Quand ils arrivent à avoir assez de sécurité pour répondre en fonction de ce qu'eux autres veulent vraiment faire tout en faisant sentir qu'ils avaient une bonne formation de base même si elle était moins conforme. Le plus intéressant c'est que souvent le milieu nous téléphonait par la suite pour savoir si on avait d'autres personnes prêtes à aller travailler dans leur milieu parce qu'ils trouvent que c'était un fonctionnement extrêmement intéressant, qui ne paraissait plus menaçant, mais au contraire dynamique et qui amène des changements intéressants dans le milieu.» (EP2).

Le développement de l'autonomie s'avère un processus exigeant et long

Un professeur mentionne que certains étudiants ont tendance à croire à tort que la liberté qui leur est accordée va rendre la démarche facile. Ils découvrent après un certain temps que le fonctionnement en groupe comporte des difficultés et que cette manière d'apprendre s'avère plus exigeante que ce qu'ils pensaient. «Il y avait beaucoup d'enthousiasme au début du programme, mais pas toujours pour les bonnes raisons. Souvent ils pensent que le fait d'être libre va rendre la démarche facile, que ça va aller de soi. Pourtant, c'est loin d'être toujours facile. Par exemple, ce n'est pas une chose facile de fonctionner en groupe avec les différences individuelles à gérer. Ils ne sont pas habitués à ça, c'est un virage pédagogique important et une façon d'apprendre différente.» (EP3b).

Selon l'un des professeurs, les étudiants qui ont moins bien fonctionné dans ASIPEC manquaient souvent de motivation ou avaient mal compris ce dont il s'agissait exactement. L'insécurité a aussi affecté plusieurs étudiants qui se sont rendu compte que le programme était très exigeant même si ça peut paraître agréable et facile à première vue. «Oui, il y a des étudiants qui ont moins bien fonctionné dans ASIPEC, mais c'est plus une question de motivation et de sélection. Comment jauger une motivation puis comment voir que c'est une motivation réelle. Les caractéristiques les plus importantes c'était la motivation au départ et le désir de changement. Ceux que j'ai vus où ça a été plus difficile ce sont des gens pour lesquels la motivation était assez déficiente ou mal cernée. Ils pensaient qu'ils aimeraient ça,

mais ils n'aimaient pas ou ça ne leur convenait pas...pour de multiples raisons, dont l'insécurité la plupart du temps. Parce que quand on parle du programme c'est très attirant, c'est très séduisant toute cette liberté, mais quand tu le vis, tu trouves ça pas mal plus difficile que tu pensais, pas mal plus aride, pas mal plus exigeant.» (EP2).

Pour bien fonctionner en autoformation, les étudiants doivent apprivoiser le processus progressivement, développer leurs aptitudes et devenir beaucoup plus impliqués dans les cours. «On a eu l'occasion d'observer des étudiants d'autres options dans nos cours d'ASIPEC et on voyait très bien la différence. Les étudiants d'autres options ne préparaient pas la rencontre, ils attendaient qu'on prépare le contenu, ils voulaient prendre des notes, qu'on leur dise quoi faire et quoi étudier pour l'examen. On voyait que l'autoformation ça ne se transpose pas comme ça, ça s'apprend progressivement. J'ai vu une très grosse différence dans la démarche personnelle et l'implication dans les cours.» (EP3a).

Les étudiants étaient parfois attirés par l'originalité de ce programme, mais ils en sous-estimaient la difficulté. Certains croyaient que la liberté entraînait la facilité alors que souvent les exigences que se fixaient les étudiants étaient particulièrement difficiles à poursuivre parce qu'elles touchaient à des dimensions souvent plus intimes et bien ancrées. «C'est un programme qui est très attirant et original, mais une fois sélectionnés les étudiants constatent que c'est très exigeant. Ils doivent répondre à leurs propres critères, déterminer leurs objectifs personnels et professionnels, ce qui demande déjà une bonne capacité d'introspection. Les demandes de professeurs sont bien délimitées, tu le fais et c'est fini. Par contre, les exigences des étudiants eux-mêmes sont différentes parce qu'elles portent sur des changements plus personnels. Ça porte sur toi comme personne, c'est plus exigeant et beaucoup de contraintes vont se présenter. C'est beaucoup moins évident, ça suscite des questionnements, des retours en arrière, etc. C'est peut-être plus fascinant et plus valorisant quand tu y arrives, mais c'est souvent plus difficile et plus long comme démarche. (EP3c).

Certains diplômés vivaient des doutes à l'égard du programme qui témoignaient parfois d'un manque de sécurité personnelle de leur part. Le programme ne pouvait garantir que la sécurité personnelle ne posera plus de

problème à la fin du programme, mais il est certain que l'étudiant saura à ce moment qu'il s'agit d'un aspect à travailler pour lui. «Il y a aussi des questionnements idéologiques et pratiques, certains ne sont pas sûrs que c'est la meilleure façon d'apprendre et ça leur donne moins de sécurité que dans un autre programme où le contenu est prédéfini. Quand l'étudiant dit "je ne suis pas sûr que je vais être compétent quand je vais sortir d'ici" au fond ce n'est pas une carence de contenu, c'est une carence de sécurité, de confiance en soi. On peut y travailler, mais on ne peut pas garantir que quand il termine il aura plus confiance en lui et il se sentira plus en sécurité parce que l'insécurité ça prend du temps à travailler. Par contre, on peut garantir qu'en terminant il saura qu'il doit travailler ça.» (EP3b).

L'insécurité de certains étudiants les amenait à demander aux professeurs de leur donner des balises. Dans ce cas, les professeurs les aidaient à se fixer des repères sans pour autant imposer des jalons rigides pour tous les étudiants. «Certains auraient voulu savoir qu'ils devaient partir de là puis aller là. Est-ce qu'il faut que j'aie fait ça? Combien de pages? "Je peux dire en moyenne combien les gens font d'habitude, mais je ne peux pas dire ce que toi tu devrais faire." On leur donnait des balises s'ils les demandaient et ils avaient les leurs, mais on ne les imposait pas.» (EP3b) Un autre professeur ajoute qu'ils accompagnaient et encadraient leurs étudiants à défaut de leur donner des critères précis et une route tracée à l'avance. Après un certain apprivoisement de cette situation, les étudiants surmontaient les difficultés, développaient leur autonomie et ils gagnaient en confiance et en assurance. «On avait des balises, mais elles étaient élastiques et s'adaptaient aux situations. Ça ne sera jamais comme certains cours où on te dit il y a tant de matière, un travail à la mi-session et à la fin et les critères sont déterminés à l'avance. Ce n'était pas tout à fait ça. Donc pour certains c'est plus insécurisant un programme avec moins de balises, moins de cadres. Par contre, on les accompagnait là-dedans. Il y avait la supervision et le journal de bord où on voyait les interrogations de façon très très claire. Il y avait aussi les rencontres de groupes qui permettaient de travailler là-dessus. Parce que l'encadrement était très présent avec une grande cohérence entre les profs et les superviseurs, le contenant était là, même si le contenu n'y était pas parce que c'est eux qui devaient le mettre. Ils pouvaient y mettre à peu près tout ce qu'ils voulaient. On

n'avait pas de règles très fermes en disant tu vas parler de ça, de ça, de ça. Alors dans ce sens là, c'est déstabilisant. Donc, au début, je comprends qu'ils soient insécurisés. Après un certain temps, ils finissent par prendre la façon de faire et ils deviennent plus sécurisés là-dedans, mais il n'y aura jamais quelque chose de très très clair. Plusieurs passaient par une phase plus insécurisante, mais nécessaire et on les accompagnait là-dedans. En bout de ligne, après avoir surmonté des difficultés quand ça progresse et que ça va bien, ça donne un niveau de confiance qui est bien plus assuré.» (EP3c).

Par ailleurs, certains constatent dans le programme qu'il n'est pas plus facile de se discipliner soi-même que d'être discipliné par les autres. En effet, certains semblent plutôt systématiquement en opposition et ne sont pas davantage en paix avec leur propre autodiscipline. «C'est un peu surprenant, mais ce n'est pas parce que tu critiques l'école traditionnelle que tu es favorable à l'école alternative. Tu peux être très critique vis-à-vis du programme de formation au niveau du bac., mais ça ne veut pas dire que tu veux prendre en main ta formation. Certains avaient des problèmes importants vis-à-vis tout ce qui est structure et autorité, mais ils avaient aussi beaucoup de misère à fonctionner dans ASIPEC où ils devaient eux-mêmes assumer leurs propres responsabilités. Ceux qui fonctionnent par opposition et qui chialent systématiquement ont aussi ce même comportement dans ASIPEC. Ceux qui ont des conflits avec le pouvoir et avec l'autorité ne sont pas plus à l'aise quand tu leur donnes le pouvoir à eux-mêmes. Ils n'embarquent pas plus. Certains sont contre toute autorité y compris l'autodiscipline.» (EP3a).

Profil de compétence différent à assumer

Les étudiants remarquent des différences majeures entre leur formation et celles que reçoivent les étudiants de deuxième cycle dans d'autres programmes réguliers. Même s'ils ont choisi cette formation différente, ils ressentent parfois des doutes quant à la qualité de leur formation. Par exemple, les universitaires puisent souvent leur valorisation dans l'étude de la documentation scientifique alors que ce n'était pas la priorité dans ce programme. Il fallait donc aider les étudiants à

apprécier cette différence au lieu de se dévaloriser ou de se sentir inférieur. «Je pense qu'il faut aider les étudiants à réaliser qu'ils se donnent une formation très valable même si d'autres ont l'air de travailler plus fort dans les livres, les bibliothèques, la documentation. Nous, on travaille beaucoup sur la personne et les gens ne réalisent pas toujours que c'est important dans les rôles professionnels.» (EP1).

De plus, les étudiants se montrent souvent préoccupés par les emplois qu'ils pourraient obtenir plus tard compte tenu de leur profil très différent de celui d'autres étudiants dans des programmes réguliers. Cependant, on devait parfois leur rappeler leurs choix précédents qui les avaient fait opter pour ce programme. Il s'agit d'aider l'étudiant à ne pas laisser tomber ses valeurs et ses choix précédents de manière prématurée pour se conformer. «Vers la fin, les étudiants s'inquiétaient des entrevues d'emploi en compétition avec des diplômés des autres options qui adoptent des rôles plus traditionnels. Sauf qu'en entrevue, ils veulent savoir comment toi tu vas travailler. "Quand tu vas répondre, te diras-tu prêt à faire des choses que tu ne veux pas vraiment faire pour te conformer? Tu es venu ici pour trouver des choses qui avaient du sens pour toi et comprendre de l'intérieur toute une démarche pédagogique particulière. Après toute cette démarche vas-tu laisser ce que tu as construit de côté pour devenir un professionnel qui cherche à faire comme tout le monde?" Si c'est ça que tu veux, tu dois reprendre toute la démarche au complet, c'est pas pour ça que tu t'es préparé. C'est là que l'étudiant se disait "Je ne veux pas avoir une job pour une job, je veux certaines conditions". Finalement, en entrevue ils étaient parfois retenus justement parce qu'ils avaient un point de vue particulier ou encore l'inverse, mais à ce moment-là est-ce un échec réel ou est-ce que ça signifie qu'il aurait été malheureux dans ce milieu qui ne lui convenait pas? On a la liberté qu'on se donne. C'est ça qu'on apprend aux étudiants. Quand tu es dans un milieu et que tu veux changer quelque chose, il faut le dire pour commencer. Si t'as peur de dire ce que tu veux faire, on va commencer par travailler là-dessus» (EP3b).

En réaction à ces inquiétudes, un professeur mentionne qu'il est important que les diplômés apprennent à faire valoir leurs forces et leurs ressources particulières au lieu d'attendre des autres qu'ils les connaissent d'emblée. Puisque la formation de

chaque personne en autoformation est différente, il devient particulièrement important pour l'étudiant d'être capable d'en faire valoir les qualités puisqu'il ne peut pas compter sur le fait que les autres en connaissent les caractéristiques. «Pour les entrevues d'emploi, c'était des craintes majeures liés à l'entrée sur le marché du travail. C'est sûr qu'il ne faut pas arriver en disant je ne connais pas les tests et je ne sais rien d'autre. Il fallait qu'ils montrent ce qu'ils connaissaient et qu'ils fassent valoir leurs expériences. Il y a des gens qui ont fait des choses intéressantes et non traditionnelles alors que d'autres sont devenus spécialistes de l'évaluation tout en développant de bonnes relations, en étant ouverts et en évoluant.» (EP3c).

Contrairement à ce que plusieurs étudiants craignaient, les professeurs mentionnent qu'après leur formation les diplômés n'avaient généralement pas de difficulté à se trouver un emploi. Pourtant, ils ne correspondaient pas nécessairement à l'image typique d'un psychologue de l'éducation, mais on appréciait beaucoup leur proximité avec le milieu parce qu'ils prenaient le temps de bien connaître le contexte et les besoins avant d'intervenir. De plus, on appréciait leur dynamisme et leur côté novateur. On insiste aussi sur la diversité des rôles adoptés par les diplômés qui utilisaient la psychologie dans des domaines fort diversifiés. «On n'a jamais eu de misère à placer aucun de nos étudiants dans le milieu scolaire quand il y avait des postes d'ouverts parce qu'ils saisissent que l'étudiant a appris à apprendre et qu'il est capable d'aller chercher les compétences dont il a besoin. Ça donne des diplômés plus dynamiques, plus près du communautaire, moins enfermés dans leur bureau et déguisés en spécialistes qui suivent le modèle médical pour évaluer l'enfant et porter leurs diagnostics. Professionnellement, c'était des gens qui s'impliquaient beaucoup : développement d'approches de l'estime de soi, prévention des troubles d'apprentissage, prévention des violences, développement d'approches coopératives. Je pense qu'ils sont impliqués dans beaucoup beaucoup de projets innovateurs. Souvent, ce qui va être intéressant, c'est de voir le large éventail de rôles que chacun assume maintenant. Il y en a qui sont devenus enseignants, d'autres sont dans l'entreprise privée. Pour certains, ce n'est plus comment ils servent la psychologie, mais comment la psychologie leur sert dans les rôles diversifiés qu'ils jouent.» (EP1).

On mentionne que les diplômés sont aussi appréciés parce qu'ils sont très innovateurs et qu'ils se sont actualisés dans des rôles diversifiés. «Ce sont des gens qui ont toujours continué à innover et qui interviennent à des niveaux différents. Pas à 100% c'est certain, mais les plus "vrais", ceux qui ont vraiment saisi cette perspective-là, l'ont toujours gardée et sont allés dans des rôles très diversifiés. Il n'y en a pas beaucoup de très traditionnels dans leur rôle professionnel. Donc, je pense que les psychologues d'ASIPEC sont qualifiés pour être très polyvalents.» (EP1).

L'insertion du programme dans l'institution régulière crée des incohérences

Une source d'incohérence provient de l'insertion dans le système universitaire régulier et ses implications comme le système de notation qui s'avère mal adapté à ce programme. «C'était mêlant pour les étudiants parce qu'on devait rester dans un système où on avait des A, des B, des C à donner. C'était la confusion à mon point de vue. "Pourquoi le travail en soi devrait nous satisfaire si on finit par donner des notes?". Les étudiants qui fonctionnent le mieux dans un programme comme le nôtre sont ceux qui disent "Je sais ce que j'ai fait, je suis content, peu m'importe la note". Il y a même un groupe qui nous a dit "Ça ne nous intéresse pas du tout ces aspects-là. C'est votre tâche à vous autres de nous évaluer, faites-le et nous on va se concentrer sur nos démarches". C'est là qu'on voit que les gens sont intégrés dans le programme; ils ont compris la démarche et ils ne travaillent pas seulement pour les notes, les crédits ou le diplôme.» (EP3b).

Le degré d'investissement dépend de la personne

Ce programme était exigeant pour la majorité des étudiants, mais il y a eu des exceptions. En effet, certains pouvaient profiter de la liberté pour en faire le moins possible. Il s'agissait d'une minorité d'étudiants qui se comportaient ainsi, mais dans un tel programme, certains peuvent en faire beaucoup plus alors que d'autres peuvent effectivement en faire beaucoup moins. «C'est un programme très exigeant même trop pour certaines personnes qui vivaient en même temps des difficultés sur d'autres

plans. En même temps c'est un programme qui est devenu pour certains une solution de facilité où ils se sont peu investis, mais on s'en apercevait et c'était très peu de gens, quelques-uns. Ceux-là auraient été mieux d'avoir des exigences extérieures parce qu'ils n'étaient pas capables de s'en donner eux-mêmes. D'ailleurs, c'est la même chose dans les écoles alternatives, où c'est très exigeant pour certains, mais pour d'autres c'est une solution de facilité parce que tu as peu d'obligations extérieures alors tu peux traîner, ne pas lire, etc. C'est le risque. Quand tu responsabilises quelqu'un, il peut faire beaucoup plus ou beaucoup moins.» (EP3a).

Résumé du chapitre

Fondements du programme ASIPEC

Le programme ASIPEC vise à développer des diplômés capables de s'actualiser et de gérer leur processus d'éducation permanente pour le reste de leur vie. Au lieu de se concentrer sur l'acquisition d'un corpus de savoirs bien déterminés, on cherche plutôt à rendre l'étudiant le plus autonome possible afin qu'il prenne progressivement en charge ses démarches d'apprentissages. Le contenu des apprentissages sera donc différent d'un étudiant à l'autre, ce qui complique considérablement le processus d'évaluation qui est généralement basé sur la conformité à une norme.

Malgré toute la liberté accordée aux individus, certaines orientations face à l'intervention sont particulièrement valorisées dans le programme. On favorise la prévention et la promotion de la santé plutôt que les approches curatives une fois les problèmes installés. On développe aussi des analyses systémiques qui permettent des stratégies globales d'intervention. De plus, on insiste sur l'importance de comprendre le point de vue des gens avec qui on travaille et de porter un grand soin à l'aspect affectif des relations.

Les lignes directrices du programme ont émergé chez les fondateurs suite à leurs expériences préalables comme professeurs et même comme étudiants. Les deux fondateurs considéraient que l'enseignement régulier était souvent peu significatif pour les étudiants qui intégraient très peu le contenu, ce qui provoquait énormément d'oublis. Ils ont donc voulu développer une approche pédagogique centrée sur les étudiants et leurs apprentissages afin de favoriser des démarches motivantes, très individualisées qui stimulent la créativité et qui ne se limite pas à la dimension intellectuelle.

Les professeurs ont concentré l'essentiel de leurs énergies au bon fonctionnement de leur innovation, ce qui leur a laissé trop peu de temps pour des publications sur le programme et ses fondements. De manière générale, ils investissaient davantage dans la pratique que dans la théorie. Cependant, même s'ils n'ont pas abordé eux-mêmes le sujet, les professeurs sont d'accord pour dire que les fondements épistémologiques du programme correspondent bien au socioconstructivisme. D'ailleurs, Piaget a beaucoup marqué leurs conceptions et pratiques en particulier en ce qui concerne la construction du savoir et le développement de la pensée formelle en particulier. Par ailleurs, la théorie de Schön à propos du praticien réflexif est aussi très compatible avec les fondements du programme.

Moyens de formation et processus en jeu

Quand on analyse les résultats, il faut tenir compte du fait que les étudiants admis dans le programme avaient probablement un profil différent de l'ensemble des étudiants au deuxième cycle en psychologie. En effet, ce n'est pas tous les étudiants qui choisissaient ce programme et plusieurs d'entre eux n'étaient pas admis à cause du contingentement et de la capacité d'accueil limitée. Parmi les critères de sélection essentiels et caractéristiques de ce programme, les professeurs mentionnent les implications sociales et communautaires des candidats. On recherchait des étudiants pro-actifs avec beaucoup d'initiative qui manifestaient le désir de contribuer à des

changements positifs, qui s'impliquaient pour y arriver et qui étaient ouverts à changer eux-mêmes.

Un des points communs à l'ensemble des étudiants concerne leur esprit critique qui les amène à remettre en question leurs connaissances afin d'être continuellement en recherche de conceptions plus adéquates et pertinentes à leurs objectifs. Ils ne doivent pas s'asseoir sur des certitudes, mais plutôt être capables de vivre avec des interrogations continues. Le soutien des professeurs et superviseurs s'avère important pour aider l'étudiant à assumer ce pouvoir.

Afin de maintenir la motivation et la confiance, il est essentiel que chaque étudiant maintienne une perception positive de lui-même. Les professeurs aident donc les étudiants à développer des perspectives constructives qui mettent l'accent sur le positif et ils ont constaté que ça propulse l'étudiant dans ses démarches. Quand ils sentent cette confiance qu'on leur manifeste, certains étudiants se mettent eux-mêmes beaucoup de pression. Avec l'aide des professeurs et avec le temps, ils apprennent à trouver un équilibre viable mais, contrairement à ce qu'on pourrait croire, la liberté amène plusieurs étudiants à se montrer très exigeants face à eux-mêmes et ont de la difficulté à limiter leurs attentes pour conserver une vie équilibrée.

On considère que la qualité de la relation joue un rôle fondamental en psychologie et on y consacre beaucoup d'énergie afin de faciliter le processus d'autoformation. Si on compare les relations entre professeurs et étudiants à celles qu'on peut observer dans d'autres programmes, on constate à l'intérieur du programme beaucoup de proximité, de profondeur, d'ouverture et de bienveillance. La qualité des relations influence l'ambiance et rend le programme plus attrayant et populaire.

Le groupe joue un rôle essentiel dans la formation en permettant aux étudiants de développer leurs compétences relationnelles, d'apprendre à gérer les différences individuelles, d'explorer l'implication sociale, la prise de décision en groupe et la résolution de conflits. Le fonctionnement en groupe comporte plusieurs difficultés tout en procurant un climat positif et dynamisant.

La supervision est tellement importante selon les professeurs qu'ils ont choisi d'en assumer eux-mêmes une grande partie. Dans ce programme, la supervision vise un véritable accompagnement de la démarche de l'étudiant plutôt qu'un rôle de contrôle externe ou technique. À la manière d'un catalyseur, le superviseur ne dirige pas la démarche, mais il l'accélère et la facilite.

La complémentarité des professeurs est un aspect très important parce qu'il permet aux étudiants d'observer un modèle de respect des différences et de l'individualité. Il importe de voir la complémentarité sous un angle positif de coopération en percevant les autres comme des ressources enrichissantes plutôt que comme des compétiteurs avec qui on doit lutter.

Les professeurs considèrent que, dans ce genre de programme, l'évaluation des apprentissages ne peut pas être aussi prédéterminée que dans les programmes habituels. De plus, pour être cohérent avec la formule, il faut réserver une place de choix à l'auto-évaluation (vu l'importance de l'apprenant dans la gestion de sa démarche) et à la co-évaluation (vu l'importance du groupe et de la coopération dans la démarche). Par ailleurs, la réussite du programme doit viser la poursuite d'une éducation continue tout au long de la vie des diplômés ainsi que l'amour de leur travail, leur implication dans le milieu et leur désir d'innover.

Implications et difficultés du programme

Les professeurs soulignent différents éléments qui déstabilisent et insécurisent les étudiants au point d'amener certains à se dévaloriser. Dans un premier temps, les étudiants poursuivent leurs études d'une manière différente qui les oblige à laisser de côté une façon d'apprendre avec laquelle ils ont très bien réussi et qui les a beaucoup valorisés. Ils laissent donc tomber une formule gagnante afin de se lancer dans une nouvelle approche qu'ils considèrent sans doute plus incertaine et où ils perdent leurs repères habituels. Même dans leurs stages, comme les étudiants n'avaient pas de rôles prédéfinis clairs, cela provoque bien des questionnements et inquiétudes. Or, le programme vise à ce que les stagiaires s'intègrent à la vie du milieu pour développer des manières d'intervenir vraiment adaptées. D'autre part, les étudiants craignent

souvent de ne pas retrouver dans les milieux autant d'ouverture qu'ils en constatent au sein du programme de la part de leurs collègues et professeurs.

Le développement de l'autonomie est un processus exigeant et long. En effet, on a tendance à croire que la liberté accordée aux étudiants rend ce programme facile. Or, bien qu'il suscite beaucoup d'enthousiasme, de nombreuses difficultés jalonnent le cheminement des étudiants, notamment en ce qui concerne l'autonomie et la coopération dans le groupe. L'adaptation à ce fonctionnement différent se fait progressivement et exige du temps. Par ailleurs, ces étudiants se fixent souvent des objectifs beaucoup plus personnels et impliquants que ceux qui sont établis dans les programmes réguliers. Ces objectifs recèlent des difficultés importantes, car on vise souvent des changements portant sur des attitudes et des comportements qui sont ancrés depuis longtemps et qui demandent beaucoup d'énergie et de courage à changer. D'autre part, toutes ces démarches deviennent particulièrement difficiles pour les étudiants qui manquent de sécurité personnelle et qui cherchent en conséquence des balises extérieures claires afin de se sécuriser. Même si les professeurs aident l'étudiant à trouver des repères et à cheminer, il n'en reste pas moins que de tels changements ne peuvent s'opérer très rapidement. Bien que certains étudiants n'étaient pas très sûres à la fin du programme, ils étaient conscients de cet aspect et avaient probablement déjà amorcé un cheminement en ce sens.

Malgré qu'ils choisissent ce programme pour ses caractéristiques particulières, certains étudiants ressentent parfois des doutes face à la qualité de cette formation très différente des formations habituelles reçues par d'autres étudiants de deuxième cycle. Ils constatent qu'elle est moins axée sur la documentation scientifique qui est très valorisée à l'université et craignent que leur profil de compétences différent soit un handicap lors de la recherche d'emploi. Or, le programme les aide à présenter positivement leur profil particulier en mettant en valeur leurs forces au lieu de mettre l'emphasis sur les lacunes. Soulignons aussi que généralement les diplômés n'ont pas eu de difficulté à se trouver un emploi et les milieux appréciaient particulièrement

leur dynamisme, leur tendance novatrice ainsi que leur capacité d'adaptation aux particularités de chaque milieu.

Par ailleurs, l'insertion de ce programme dans une institution régulière d'enseignement suscite des difficultés. Entre autres, le système de notation oblige les professeurs à conserver un système de référence qui s'avère mal adapté à leur programme. Finalement, bien que la majorité des étudiants travaillent beaucoup dans ce programme, quelques-uns profitent de la liberté pour s'investir beaucoup moins. C'est un problème peu fréquent, mais néanmoins possible.

INTERPRÉTATION

Chapitre 7 - Interprétation et discussion

Ce chapitre présente d'abord une modélisation du phénomène étudié. En effet, deux modèles ont été construits et décrits. Ensuite, les forces et limites de la méthode de recherche utilisée sont présentées ainsi que les apports de la recherche avant de conclure en proposant différentes pistes de recherches futures.

Modélisation des principaux résultats

Dans les recherches hypothético-déductives, l'interprétation implique un retour sur les hypothèses qui ont été confirmées ou infirmées par les données empiriques analysées. Or, dans une recherche de type exploratoire comme celle-ci, l'interprétation des résultats consiste à élaborer des hypothèses et à énoncer des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui proposent une compréhension des phénomènes étudiés (Van der Maren, 1995). Même si on ne peut prétendre à des conclusions définitives, ce moment de la recherche invite à proposer une représentation synthétique de l'essentiel de ce que notre démarche nous a permis d'apprendre à propos du phénomène étudié. L'interprétation donne aussi plus de liberté au chercheur pour pousser la réflexion, extrapoler, suggérer diverses interprétations et hypothèses qui «transcendent la sécheresse des résultats.» (Van der Maren, 1995, p. 1).

Les chapitres précédents présentent séparément l'analyse des entrevues réalisées d'une part avec les diplômés et, d'autre part, avec les professeurs. Afin de faciliter l'interprétation, des modèles ont été construits pour représenter l'essentiel de tous ces résultats de manière visuelle et synthétique. Selon Van der Maren (2003, p. 200), la modélisation et la simulation sont des opérations particulièrement pertinentes et utiles qui devraient être davantage exploitées tant dans la recherche que dans le développement et l'action. En effet, selon lui, la construction de modèles, même sommaires et imparfaits, peut s'avérer efficace à des visées exploratoires et préparatoires, interprétatives ou didactiques. «Modéliser, c'est construire une représentation générale et simplifiée du réel; c'est ébaucher une caricature, un plan,

un schéma, à partir duquel on pourra essayer différentes fictions particulières, ou simulations, de la chose que l'on veut représenter. [...] Il suffit que l'on puisse imaginer en pensée et remplacer ce qui est à modéliser par des symboles, par des traces perceptibles ou par d'autres objets, pour qu'un modèle puisse être créé. Toute représentation entretenant une similitude (de forme, de structure, de fonction, etc.) avec l'objet à représenter, peut fonctionner comme modèle aboutissant à des simulations.» (Van der Maren, 2003, p. 200-201). Puisque le modèle a une fonction de synthèse, il est utile de «ne retenir que les éléments sur lesquels on veut attirer l'attention, en estompant ou en éliminant de la représentation les détails qui pourraient constituer des distractions.» (Van der Maren, 2003, p. 204).

Le premier modèle rassemble les éléments fondamentaux pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue selon nos données alors que le deuxième présente de manière organisée l'ensemble des difficultés associées à ce type de démarche. Les deux modèles étant basés sur les résultats d'analyse développés dans les chapitres précédents (4, 5 et 6), nous avons construit les figures 2 et 3 qui en résument les principaux points¹².

¹² Afin de faciliter la compréhension et les liens dans l'explication de chacun des modèles, nous précisons la figure et la ligne correspondante au rappel de chaque résultat provenant des trois chapitres précédents. Ensuite, il est facile de retrouver l'analyse détaillée en se référant à la table des matières puisque nos figures reprennent textuellement les titres de sections qui sont rapportés dans la table des matières. Par exemple, si on indique «(figure 2 A4)», on peut consulter la figure 2 pour retrouver l'élément A4 associé à l'énoncé suivant «Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité». En cherchant dans la table des matières, pour les chapitres 4 ou 5, on retrouve exactement le même titre qui permet facilement au besoin de retourner lire la section correspondante.

Figure 2 : Résumé des avantages et inconvénients de l'autoformation selon les diplômés (chapitres 4 et 5).

A) Avantages
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation significative et marquante 2. Favorise l'actualisation de soi se découvrir, s'accepter et agir pour actualiser son potentiel 3. Relations entre les pairs marquées par l'ouverture, l'échange authentique, le soutien et la coopération 4. Professeurs et superviseurs inspirants qui établissent des relations stimulantes et de grande qualité 5. Caractéristiques particulières du programme : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé
B) Inconvénients et difficultés
<ol style="list-style-type: none"> 1. Manque de contenu et de balises enseignés 2. Difficile de découvrir et d'accepter ses limites 3. Parfois difficile de soutenir l'idéalisme valorisé 4. Impossible de prévoir avec précision les compétences et connaissances développées par les étudiants 5. Pas approprié pour tous à cause de qualités préalables requises 6. Exigences de la liberté et des responsabilités à assumer

Figure 3 : Résumé des analyses d'entrevues avec les professeurs (chapitre 6)

A) Fondements du programme ASIPEC
<ol style="list-style-type: none"> 1. L'éducation permanente, l'actualisation et le développement intégral 2. La différenciation des étudiants et des milieux 3. Orientations valorisées pour l'intervention 4. Origines du programme 5. Fondements épistémologiques et théoriques <ol style="list-style-type: none"> a. Le socioconstructivisme b. Pratique réflexive et perspective de Schön c. Publications des professeurs sur le programme et ses fondements
B) Moyens de formation et processus en jeu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sélection des étudiants 2. Esprit critique, innovations et auto-évaluation constante 3. Vision positive, confiance et motivation 4. Relations, attitudes et ambiance 5. Rôles du groupe dans la formation 6. Rôle de la supervision 7. Complémentarité des professeurs 8. Évaluation des apprentissages et critères de réussite
C) Implications et difficultés du programme
<ol style="list-style-type: none"> 1. Insécurisant, déstabilisant parfois même dévalorisant 2. Le développement de l'autonomie s'avère un processus exigeant et long 3. Profil de compétence différent à assumer 4. Incohérences provoquées par l'insertion du programme dans l'institution régulière 5. Degré d'investissement variable selon les personnes

Premier modèle : Éléments fondamentaux pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue

Le premier modèle rassemble les éléments fondamentaux essentiels pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue selon nos données alors que le deuxième présente de manière organisée l'ensemble des difficultés associées à type de démarche.

Le premier modèle présente la dynamique de l'autoformation quand ça fonctionne bien. En effet, les propos recueillis permettent de constater que, pour plusieurs étudiants, ce programme a entraîné des apprentissages significatifs et des démarches où ils se sentaient très motivés et engagés (A4.1.1). Or, en réduisant nos résultats à leur plus simple expression, on peut affirmer que deux éléments fondamentaux doivent interagir pour entraîner et maintenir de manière efficace une telle démarche. Ces deux éléments peuvent être considérés comme 2 pôles opposés et complémentaires. Il s'agit d'une part d'un pôle de sens personnel et, d'autre part, d'un pôle de sens social (voir figure 4).

Figure 4 : Premier modèle - Éléments fondamentaux pour une démarche d'autoformation efficace et soutenue

Démarche d'autoformation qui suscite de la motivation, de l'engagement et des apprentissages significatifs (fig. 2 A1)	
<u>Sens personnel</u> : actualisation, individuation à travers les choix de l'apprenant (aspect identitaire)	<u>Sens social</u> : ancrage et enracinement dans une communauté, un réseau, une structure ou un groupe d'appartenance
<ul style="list-style-type: none"> • Actualisation, choix et individuation (fig. 2 A2; fig. 3 A1); • Esprit critique impliqué dans les choix (fig. 3 B2); • Confiance en soi, estime et perception positive de l'apprenant quant à sa capacité à réussir ses démarches (fig. 3 B3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Appartenance, ambiance stimulante et coopération avec les pairs (fig. 2 A3; fig. 3 B5); • Relations stimulantes, soutenante et inspirantes (rôle de modèle aussi) avec les professeurs et superviseurs (fig. 2 A4; fig. 3 B4; fig. 3 B6; fig. 3 B7); • Communauté du programme attrayante par sa perspective originale misant sur l'humanisme, l'esprit critique, l'innovation, une vision systémique, la prévention et la promotion de la santé (fig. 2 A5; fig. 3 A3).

Le sens personnel se traduit par les choix individuels réalisés par l'apprenant en fonction de ses besoins, priorités, aspirations, connaissances et représentations. Comme nous l'avons vu plus tôt, cette composante de choix autonome, de contrôle sur l'apprentissage, de liberté et de responsabilité représente justement le cœur de la définition du concept d'autoformation. À l'intérieur des différentes possibilités qu'il perçoit, l'apprenant choisit donc les actions qui lui semblent les plus fécondes. Il peut chercher des sources d'information bien spécifiques, des expériences à vivre qui lui

semblent particulièrement riches, des personnes-ressources en qui il a confiance, des cours qui correspondent bien à ses besoins, des moyens pour assurer la continuité et l'approfondissement de sa démarche (par exemple le journal de bord, la supervision, la discussion formelle ou informelle avec des pairs, etc.) ou toute autre option possible qui lui paraît souhaitable. L'apprenant se trace ainsi une voie bien personnelle parmi de nombreuses possibilités existantes.

Afin d'évaluer les différentes options possibles, les attitudes et les habiletés de pensée critique s'avèrent particulièrement utiles pour réaliser des choix éclairés (fig. 2 A5; fig. 3 B2). Par ailleurs, un minimum de confiance en soi et une perception positive quant à ses capacités aident l'apprenant à oser se compromettre dans la direction qui lui semble préférable (fig. 3 B3). Finalement, par ses choix personnels et ses engagements, l'apprenant s'individualise, précise son identité, s'actualise et tend vers son développement intégral (fig. 2 A2; fig. 3 A1).

Ce premier pôle ne présente rien de bien surprenant puisqu'il ressemble à la définition même du phénomène. Cependant, les extraits d'entrevues présentés offrent au lecteur une occasion de mieux saisir comment ça peut se concrétiser. Les témoignages des diplômés permettent en effet de constater qu'il ne s'agit pas seulement d'une philosophie idéaliste, mais que ces phénomènes s'incarnent bel et bien dans la réalité.

Par ailleurs, le deuxième pôle apporte un élément essentiel à la réalisation totale et durable des démarches d'autoformation significatives et motivantes. En effet, ce deuxième pôle concerne le sens social, c'est-à-dire l'ancrage ou l'enracinement dans une communauté, un réseau, une structure ou un groupe d'appartenance. En effet, nos informateurs ne se décrivent pas comme des individus qui s'autoforment en se sentant indépendants et détachés. Au contraire, les relations qu'ils ont vécues sont extrêmement importantes pour eux et ils abordent souvent la coopération, l'ambiance stimulante et le sentiment d'appartenance qu'ils ressentaient face à leur groupe de pairs ou à leur milieu de stage (fig. 2 A3; fig. 3 B5). Ils nous ont aussi parlé avec intensité et de conviction des relations stimulantes, soutenantes et parfois inspirantes (c'est-à-dire qu'ils y trouvaient des modèles auxquels ils voulaient

ressembler) qu'ils ont vécues avec certains professeurs et superviseurs du programme (fig. 2 A4; fig. 3 B4; fig. 3 B6; fig. 3 B7). Par ailleurs, la communauté du programme permet aussi un ancrage important en se démarquant par diverses caractéristiques : humanisme, esprit critique, innovation, vision systémique, prévention et promotion de la santé (fig. 2 A5; fig. 3 A3) .

Comme le suggère Van der Maren (2003), nous avons cherché un modèle analogique afin d'offrir une représentation plus dynamique de notre modèle. L'analogie qui semble la plus adéquate réfère aux deux pédales d'une bicyclette. Quand un individu veut avancer en utilisant une bicyclette, il doit appuyer successivement sur une pédale puis sur l'autre. C'est ainsi qu'il réussit à accélérer, à franchir des distances considérables, à monter des pentes, etc. Nous voyons ainsi les deux pôles que sont le sens personnel et le sens social. Un apprenant peut faire un certain cheminement en n'ayant recours qu'à un seul des deux pôles, mais il n'ira probablement pas loin comme c'est le cas si on s'entête à n'utiliser que la pédale gauche de notre bicyclette. D'un côté, le cheminement risque d'être rapidement limité si l'individu exerce des choix personnels sans être bien ancré dans un contexte significatif qui donne un sens à ses démarches tout en lui permettant de se ressourcer et d'échanger. De l'autre côté, un individu bien enraciné dans un contexte, mais qui s'y conforme passivement sans exercer de choix personnel, risque de perdre une bonne partie de sa vitalité et donc de compromettre son évolution. Il faut aussi souligner que cette option ne pourrait plus être considérée comme de l'autoformation selon la définition maintes fois évoquée. Finalement, ajoutons qu'il faut un individu qui prend place sur la bicyclette et actionne le pédalier. Il ne peut se limiter à s'y asseoir passivement. Par conséquent, le sens personnel et le sens social s'élaborent et se construisent par l'action, la pensée et la persévérance d'un individu. Impossible de provoquer cet état pour une autre personne. On peut le soutenir, l'encourager et l'aider, mais c'est l'implication de l'individu qui demeure le facteur prépondérant. Suivant ce modèle analogique, un apprenant qui réussit à se servir efficacement des deux leviers que constituent le sens personnel et le sens social pourra ainsi propulser sa bicyclette sur le chemin de l'éducation permanente.

Deuxième modèle : Difficultés fréquentes dans les démarches d'autoformation

Le deuxième modèle décrit les difficultés fréquemment vécues dans les démarches d'autoformation. Celles des apprenants sont d'abord regroupées en trois parties alors qu'on retrouve séparément celles des professeurs responsables de programmes d'autoformation.

Du côté des apprenants, la première tranche de difficultés est reliée au fait que l'autoformation n'est pas toujours la formule la plus appropriée (voir figure 5). D'une part, certains étudiants se sentent trop insécures dans une telle formule parce qu'ils ont besoin d'être davantage dirigés pour être rassurés (fig. 2 B5). D'autre part, bien que peu de cas furent signalés dans le programme étudié, il faut demeurer vigilant, car certains étudiants opportunistes pourraient utiliser la liberté offerte pour fournir moins d'effort et chercher ainsi un "diplôme à rabais" (fig. 3 C5). C'est pourquoi la sélection des apprenants admis dans un tel programme est très importante (fig. 3 B1). En effet, il importe de bien évaluer les individus, leurs besoins et le contexte afin d'éviter certains problèmes importants.

Figure 5 : Deuxième modèle - Difficultés fréquemment vécues dans les démarches d'autoformation

Difficultés rencontrées par les apprenants	
1- Démarche qui n'est <u>pas appropriée pour tous</u> les individus parce que certains sont trop insécures (fig. 2 B5) alors que d'autres peuvent profiter de la liberté pour faire moins d'efforts (fig. 3 C5). Les critères d'admission sont donc importants (fig. 3 B1)	
2- Certains vivent une désillusion en constatant que l'autoformation est un <u>processus exigeant et long</u> malgré la liberté dont ils disposent (fig. 3 C2) qui s'avère déstabilisante (et non seulement agréable et facile à vivre).	
3- Certains <u>doutent d'eux-mêmes</u> face à leurs propres limites (fig. 2 B2) qui ne sont pas à la hauteur de leurs ambitions (fig. 2 B3)	Certains <u>doutent de la qualité de la formation</u> (fig. 3 C3) qui manque de contenu (fig. 2 B1) et de clarté quant aux résultats à atteindre (fig. 2 B4).
Difficultés rencontrées par les professeurs responsables de programmes d'autoformation dans les institutions d'enseignement	
Cette organisation non-conventionnelle peut provoquer des difficultés quant à l' <u>insertion dans une structure institutionnelle</u> comme l'université (fig. 3 C4), notamment au niveau du type d'évaluation des apprentissages qui est parfois contestée (fig. 3 B8). Par ailleurs, cette formule <u>ajoute à leur tâche en termes d'encadrement</u> sans pour autant réduire les autres exigences auxquelles ils sont tenus par leur poste (fig. 3 A5b).	

La deuxième tranche de difficultés se présente en cours de processus. En effet, certains étudiants réalisent que leur motivation initiale et la liberté offerte ne leur permettront pas pour autant de se sentir continuellement enthousiastes tout au long de la formation. Ils constatent que le processus s'avère exigeant et parfois difficile (fig. 3 C2). De plus, cette expérience diffère de tout ce qu'ils ont vécu auparavant dans le système éducatif. En effet, par le passé dans le processus d'«hétéroformation», ils pouvaient compter sur des balises très claires que les professeurs et les programmes avaient déterminées pour eux. La reconnaissance des institutions et des professeurs les rassurait et diminuait leur anxiété. Or, en autoformation, ils ont la liberté de se construire une démarche sur mesure, mais ils doivent aussi en assumer la responsabilité. Ils ne peuvent plus compter sur une formule dans laquelle ils ont fait leurs preuves puisque leur simple présence au deuxième cycle universitaire témoigne d'une réussite certaine dans le système régulier. Face au doute et à l'incertitude de ce changement déstabilisant, on note deux réactions différentes (qui ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives). Certains canalisent la remise en question vers eux-mêmes alors que d'autres la dirigent vers les autres (professeurs, superviseurs, collègues) ou vers le programme.

Face au doute donc, certains apprenants remettent en question la qualité de leur formation (fig. 3 C3). Ils se sentent différents de ceux qui étudient dans des programmes réguliers et peuvent en être très satisfaits et valorisés dans les bons moments, mais en périodes difficiles, ils s'inquiètent et se demandent si leurs compétences ne seraient pas davantage garanties dans un autre programme suivant une formule plus habituelle. En effet, la liberté qui leur est offerte aboutit nécessairement à un profil de connaissances et de compétences au moins partiellement indéterminé (fig. 2 B4). De plus, certains considèrent qu'on devrait leur enseigner davantage de contenus dans leurs cours (fig. 2 B1). Ces remises en question se manifestent avec plus ou moins d'agressivité face aux professeurs et aux superviseurs qui doivent être prêts à y réagir. La personnalité des individus impliqués joue aussi un rôle majeur dans la tournure des événements ainsi que la constitution du groupe et sa dynamique. Le climat engendré par ces critiques peut s'avérer difficile à vivre dans le groupe. Il importe maintenant d'insister sur le fait que nous ne nous

prononçons pas à savoir si les apprenants ont raison de douter de la qualité du programme. Il semble que ces doutes soient parfois le reflet de craintes et d'insécurité personnelle. Cependant, il nous est impossible de trancher la question d'un côté ou de l'autre. Les professeurs du programme semblent avoir priorisé leur rôle de facilitateur plutôt que leur rôle d'«expert de contenu» qu'on associe pourtant généralement à leur poste de professeur d'université. Il est facile de comprendre la pertinence pédagogique de ce choix puisque si les professeurs indiquent les "bonnes réponses" aux étudiants, il est clair qu'il risquent de limiter leurs propres démarches et de se conformer. Par ailleurs, plusieurs diplômés auraient aimé être plus guidés et profiter davantage des connaissances des professeurs. Il semble qu'il ne faut pas fermer la question trop rapidement. Au contraire, il s'agit d'un dosage difficile à établir qui peut fluctuer selon les individus et les situations. De plus, le choix adopté n'est pas nécessairement satisfaisant pour tous les étudiants d'un groupe ou d'une cohorte. Nous croyons que les professeurs responsables d'un programme d'autoformation devraient garder cet enjeu en tête et évaluer périodiquement leur fonctionnement ainsi que les réactions des étudiants.

D'autre part, face à la même situation, certains apprenants attribuent plutôt leurs doutes à leur propre personne. Les activités d'auto-observation et d'auto-évaluation les amènent à faire face à leurs limites; ce que certains acceptent difficilement (fig. 2 B2). Ces étudiants ont tendance à se dévaloriser et à se sentir parfois déprimés parce qu'ils ne se sentent pas à la hauteur de leurs attentes. D'autres mentionnent qu'ils se sentent encore moins à la hauteur parce que plusieurs de leurs collègues et professeurs sont des idéalistes qui s'investissent énormément dans leur travail et dans des causes sociales (fig. 2 B3). En somme, les gens côtoyés dans la formation n'ont pas tendance à se satisfaire de peu, ce qui encourage chacun à être exigeant envers lui-même. Par ailleurs, certains étudiants se mettent encore plus de pression quand ils sentent qu'un professeur a confiance en eux (Fig. 3 B3). Or, bien que les apprenants aient des limites réelles, la dévalorisation excessive et la déprime compromettent leur fonctionnement. Les professeurs et superviseurs doivent donc demeurer attentifs puisque la personnalité de l'individu dans un tel contexte peut

provoquer une spirale de dévalorisation et de déprime qu'il est nettement préférable d'éviter.

En somme, la personnalité de l'apprenant est un facteur déterminant quant à la nature et à l'intensité des difficultés qui seront vécues. On peut penser que les traits de personnalité jouent un certain rôle dans tous les programmes. Toutefois, comme l'autoformation accorde plus de liberté et de responsabilité à l'apprenant, les impacts risquent d'être plus importants. En effet, le programme permet de choisir des projets ambitieux, ce qui augmente les enjeux et les risques en cas d'échec (Fig. 2 A2). D'autre part, comme les étudiants reçoivent moins d'évaluations externes que dans les autres programmes, leur auto-évaluation prend davantage d'importance. Encore une fois, les traits de personnalité teintent énormément le portrait. Par exemple, les individus très perfectionnistes ne seront jamais satisfaits d'eux-mêmes, les anxieux seront continuellement inquiets alors que d'autres plus narcissiques pourront être convaincus d'avoir toujours raison. Les professeurs et superviseurs doivent tenir compte de ce facteur afin d'éviter que les traits de personnalité provoquent des effets contre-productifs. D'autre part, afin de les aider à devenir plus autonomes, ils doivent aider les apprenants à prendre conscience de certaines composantes de leur personnalité dont ils devraient se méfier et peut-être chercher à changer.

Quant aux professeurs, deux éléments semblent particulièrement importants à retenir pour ceux qui désirent assumer la responsabilité d'un programme d'autoformation. En effet, les institutions, comme les universités, se sont donné de nombreuses règles de fonctionnement parfois difficiles à concilier avec l'autonomie et la souplesse qu'on désire accorder à l'apprenant en autoformation (fig. 3 C4), ce qui peut créer des désaccords avec les autres professeurs qui utilisent des méthodes plus régulières (fig. 3 B8). Or, selon les institutions et les caractéristiques particulières des programmes, certains problèmes doivent être envisagés. Par exemple, un programme peut mettre l'accent sur la valorisation des différences entre les individus sans accorder une valeur supérieure à une démarche plutôt qu'à une autre. Or, les institutions recommandent parfois de bien discriminer les étudiants les plus performants de ceux qui le sont moins et d'établir une courbe normale. Cette

procédure est très peu compatible avec l'idée d'encourager la liberté dans les choix personnels. D'autre part, la mise en place d'un programme d'autoformation, comme celui étudié, exige énormément de temps d'encadrement, de suivi et de supervision de la part des professeurs responsables (P1.5.3). En effet, comme l'accompagnement de la démarche était une priorité, les professeurs ont consacré moins de temps aux activités de recherche et de publication qui sont très valorisées à l'université et essentielles à l'avancement professionnel (notamment pour obtenir le grade de professeur titulaire).

Forces et limites de la méthode de recherche utilisée

La première section présente quelques avantages et limites de la recherche qualitative en général alors que la deuxième section aborde la validité des résultats de cette recherche.

Avantages et inconvénients de la recherche qualitative en général

Selon Maxwell (1996), la recherche qualitative est particulièrement avantageuse lorsqu'on poursuit certains objectifs : découvrir la signification d'un événement ou d'une situation pour une population donnée; comprendre comment le contexte et les circonstances contribuent aux actions et aux événements; identifier des phénomènes et des influences non prévues; comprendre le processus par lequel des événements et des actions se produisent et développer une modélisation de la "causalité locale" qui permet de comprendre les événements ayant mené à un résultat particulier. De plus, par sa recherche constante du sens dans les propos de ses informateurs, l'approche qualitative produit des résultats et des théories compréhensibles et vraisemblables, notamment pour la population étudiée (ce qui n'est pas le cas de toutes les approches). Par ailleurs, à défaut de produire des jugements sur la valeur d'un programme (évaluation sommative), la recherche qualitative s'avère propice à l'évaluation des processus en jeux qui permettent d'améliorer les pratiques existantes (évaluation formative).

D'autre part, le principal avantage de la recherche qualitative c'est qu'elle ouvre la porte à de précieux témoignages et à d'autres données qui seraient demeurées inaccessibles au chercheur autrement (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 10). En effet, le "chercheur qualitatif" communique clairement aux participants qu'il s'intéresse à leur point de vue, à leur compréhension et ce, dans leurs propres mots. De plus, il s'assure d'offrir une qualité d'écoute qui amène l'informateur à se sentir en confiance, à s'ouvrir et à dévoiler des aspects qu'il n'aurait sans doute pas révélés lors d'un processus impersonnel de collecte de données. En effet, la plupart des "chercheurs qualitatifs" prennent grand soin de cette dimension, car la qualité et l'intérêt de leur recherche dépendent directement des révélations de leurs participants. En somme, par le développement de relations de confiance, par l'écoute et par l'ouverture à divers formats de données parfois imprévues, le chercheur qualitatif peut compter sur des sources d'information très riches qui sont inaccessibles par l'approche quantitative habituelle.

Par ailleurs, l'éloquence des données qualitatives semble toucher davantage plusieurs lecteurs des rapports de recherche notamment par le biais des citations, ce qui facilite chez le lecteur un sentiment de proximité et d'empathie par rapport aux participants. En effet, "les mots, particulièrement lorsqu'ils s'organisent en un récit, possèdent un je ne sais quoi de concret, d'évocateur ou de significatif qui s'avère souvent bien plus convaincant pour le lecteur, qu'il soit chercheur, décideur ou praticien, que des pages de chiffres." (Huberman et Miles, 1991, p. 22). Cette caractéristique est tellement importante que des auteurs (Elliot, Fischer et Rennie, 1999, p. 224) proposent la "résonance" des écrits chez le lecteur (ou chez la communauté étudiée) comme critère d'évaluation de la vraisemblance des résultats d'une recherche qualitative. En effet, même si plus de crédit scientifique est généralement accordé aux données numériques, de courts témoignages peuvent convaincre davantage plusieurs lecteurs que des données statistiques.

Par ailleurs, plusieurs auteurs considèrent que la recherche qualitative permet de réduire le fossé entre la recherche et la pratique en psychologie ou dans d'autres disciplines (Rennie, 1994). Selon Deslauriers (1991), la recherche qualitative est plus

près du "terrain" et épouse plus fidèlement les contours fluctuants des phénomènes sociaux. En effet, les chercheurs qualitatifs étudient des échantillons plus restreints afin de les analyser en profondeur en prenant soin de respecter au maximum le milieu "naturel" ainsi que le point de vue, les représentations et les termes des informateurs. Ils évitent donc l'un des principaux problèmes de communication entre chercheurs et praticiens, c'est-à-dire que ces derniers trouvent souvent les recherches trop éloignées de leurs préoccupations (Huberman et Gather Thurler, 1991). Dans la recherche qualitative, on note au contraire une similarité avec la pensée naturelle qui contribue à rendre ce type de recherche attrayant et convaincant. En effet, l'analyse qualitative «s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser» (Douglas, 1976, cité par Deslauriers, 1991, p. 6). Mucchielli ajoute : «Si l'on est porté si fréquemment à "faire de l'analyse de contenu" comme Monsieur Jourdain "faisait de la prose", sans le savoir et sans se soucier des méthodes, par la seule application de son intellect, c'est que cette activité est naturelle. » (Mucchielli, 1991, p. 5).

Un autre avantage de la recherche qualitative concerne son orientation vers la découverte et la construction de sens, qui favorise la créativité, l'originalité et la nouveauté. En effet, la recherche qualitative s'insère généralement dans le "contexte de la découverte" plutôt que dans le "contexte de la preuve" (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 61). Or, selon Van der Maren (cité par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 64), la recherche qu'il qualifie d'exploratoire-compréhensive s'adapte mieux aux caractéristiques de l'objet et aux contraintes du terrain. En effet, la recherche quantitative vérificatoire suppose l'existence préalable de théories suffisamment solides pour résister à l'épreuve, ce qui n'est souvent malheureusement pas le cas en particulier dans le domaine complexe des sciences humaines. Or, pour travailler à élaborer et raffiner les théories (plutôt qu'à les vérifier ou les mettre à l'épreuve), les méthodes qualitatives présentent de nombreux avantages.

Par ailleurs, selon Deslauriers (1991, p. 99) les concepts de validité et de fidélité sont souvent opposés puisqu'en voulant favoriser l'un des deux on risque de diminuer l'autre. Or, la recherche qualitative privilégie la validité plutôt que la

fidélité, c'est-à-dire qu'on cherche des représentations riches à partir du point de vue des informateurs qui répondent directement et dans leurs propres mots à des questions pleines de sens. Cependant, la fidélité devient ainsi plus difficile à assurer, car il y a très peu de standardisation, ce qui peut faire varier les réponses obtenues. De plus, la démarche qualitative limite l'échantillon de manière importante. Plusieurs chercheurs qualitatifs considèrent qu'il s'agit d'un juste retour des choses puisque la recherche quantitative s'est tellement préoccupée de la fidélité des instruments de mesure qu'on finit parfois par perdre le sens de la question de recherche initiale. Selon Babbie (1986, p. 114-115, cité par Deslauriers, 1991, p. 100), la création d'instruments de mesure spécifiques et fidèles diminue inévitablement la richesse de sens des concepts.

Une façon de préciser les avantages et limites de la recherche qualitative consiste à la comparer à la recherche quantitative. La figure 6 comporte plusieurs mots-clefs caractérisant ces deux grandes perspectives afin de mieux les définir. Cependant, de nombreux débats sont encore d'actualité dans ce domaine alors que cette figure se limite nécessairement à une représentation générale simplifiée.

Figure 6 : Caractéristiques des approches quantitatives et qualitatives de la recherche

Recherches quantitatives	Recherches qualitatives
Paradigme positiviste, méthode hypothético-déductive et recherches vérificatoires	Paradigme interprétatif, compréhensif, interactionniste, holistique ou constructiviste et recherches exploratoires visant la construction d'hypothèses et de théories
Méthodes quantitatives : plan expérimental ou quasi-expérimental - groupe contrôle, tests statistiques, échantillons aléatoire et représentatif	Méthodes qualitatives: ethnographie, étude de cas, observation participante, recherche-action, analyse de contenu, théorisation ancrée, phénoménologie, biographie, analyse conceptuelle, analyse structurale, analyse rhétorique, analyse de discours, recherche collaborative, analyse herméneutique – triangulation; échantillon intentionnel, de convenance ou théorique
Cueillette de données : instruments de mesure standardisés recourant à la psychométrie (permet de mesurer un concept par une valeur numérique)	Cueillette de données: entrevues semi-structurées ou ouvertes; observation participante; analyse de documents (archives, biographie, correspondance, texte théorique, etc.); « focus group » ou entrevue de groupe
Évaluation formaliste (centrée surtout sur les effets, les résultats et les impacts)	Évaluation naturaliste, participative, répondante, constructiviste ou "de la quatrième génération" (centrée surtout sur le processus, la dynamique ou l'implantation)

Validité des résultats de cette recherche

Cette section commente plus spécifiquement la validité des résultats de cette thèse à partir de critères de scientificité appropriés à la recherche qualitative. Cependant, il nous semble essentiel d'aborder au préalable quelques nuances quant aux prétentions de la science qui paraissent trop souvent passer sous silence.

Science, doute méthodique, vérité et viabilité

Selon Van der Maren, «Le doute méthodique est une règle de la recherche scientifique invivable dans la vie quotidienne, mais qui est essentielle au progrès de la connaissance» (1995, p. 127). En effet, le doute méthodique doit faire partie de l'attitude fondamentale de tout chercheur, ce qui lui permet de bien jouer son rôle en contribuant à la remise en question des mythes et des savoirs absolus. C'est pourquoi le milieu de la recherche peut paraître paranoïaque et obsessionnel, mais il faut considérer ce doute comme une simple règle du jeu essentielle à l'humilité de tout énoncé scientifique qui demeure par nature sujet à des révisions périodiques. Van der Maren souligne aussi que les recherches parfaites sont impossibles et que toute décision méthodologique est le résultat d'un compromis stratégique qui vise à optimiser la crédibilité d'une démarche malgré les inévitables contraintes matérielles, financières, éthiques, temporelles, etc. Par ailleurs, Maxwell (1996, p. 159) insiste sur le fait que les réflexions sur la validité des recherches visent à distinguer les analyses crédibles et utiles de celles qui ne le sont pas, mais qu'on ne doit jamais s'attendre à ce que la recherche aboutisse à la vérité ultime. En somme, aucune connaissance scientifique n'est jamais définitive et incontestable, mais ceci ne doit pas empêcher de chercher à développer des perspectives crédibles, fécondes et pertinentes.

En général, les gens croient à tort que la science mène à la découverte de la vérité exacte et indiscutable. «Les émissions radiophoniques et télévisées de vulgarisation des sciences portent à croire que les énigmes de l'univers sont résolues les unes après les autres, et plusieurs ouvrages de vulgarisation soutiennent que l'on

peut connaître et comprendre la réalité absolue. Le fait que les scientifiques les plus reconnus du siècle dernier ont tous, d'une manière ou d'une autre, considéré leurs théories explicatives comme des modèles hypothétiques a généralement peu d'échos non seulement dans les médias, mais aussi malheureusement, dans les écoles et les institutions d'études supérieures.» (Von Glasersfeld, 2001, p. 213). Or, pour toutes sortes de raisons, plusieurs préfèrent présenter les résultats de recherche comme reflétant LA Vérité. Cependant, il est sans doute plus juste de considérer que la science se limite à développer et à valider (partiellement) des représentations et des modèles. On peut comparer et analyser, selon différents critères, la valeur des modèles, mais malgré toutes leurs qualités et leurs utilités, il serait très imprudent de conclure qu'on a enfin découvert LA réalité.

Par ailleurs, dans la perspective constructiviste qui suscite actuellement beaucoup d'adhésion, la notion de vérité est remplacée par celle de viabilité qui montre moins de prétention et davantage de pragmatisme (Pépin, 1994, p. 66; Von Glasersfeld, 2004, p. 300). De ce point de vue, une connaissance, une théorie ou tout énoncé est considéré viable quand il permet de résoudre des problèmes. Or, quand une théorie ou un modèle permet de faire des prédictions justes, «ça ne peut constituer en aucun cas la preuve qu'une connaissance particulière est plus vraie ou qu'elle correspond plus à la réalité qu'une autre : tout ce qui peut être conclu, c'est qu'il s'agit d'une façon efficace et fonctionnelle de construire le monde (construire une représentation et non le construire au sens littéral). Par ailleurs, plusieurs versions viables de la ou d'une réalité peuvent coexister» (Pépin, 1994, p. 66).

Contrairement à un relativisme absolu ou nihiliste qui mène au renoncement et au négativisme parce que «de toute manière toutes les croyances se valent», Von Glasersfeld (1991, p. 27) considère préférable d'adopter un «relativisme positif». Cette position positive signifie qu'il est utile et qu'il vaut la peine de construire et de raffiner des représentations, même si elles s'avèrent relatives plutôt qu'absolues et incontestables. En effet, même si toute connaissance scientifique est toujours relative, il faut quand même prendre des décisions et agir malgré l'incertitude. On peut donc faire les choix et orienter les actions en fonction des connaissances les plus viables

sans croire pour autant qu'il s'agit de la seule perspective acceptable pour tout le monde, dans tous les contextes et à toutes les époques. Il faut traiter ainsi tous les modèles même celui-ci : «Le constructivisme, tel que je le comprends, est l'une des façons possibles de penser. Il s'agit d'un modèle et les modèles, même s'ils se révèlent très utiles, ne doivent jamais être tenus pour "vrais".» (Von Glasersfeld, 2004, p. 293).

Le modèle du développement de la pensée post-formelle de Perry (1970) offre un éclairage intéressant sur cette situation (voir figure 7). En effet, après deux niveaux où l'individu croit qu'il existe une vérité absolue, il y renonce au troisième. Cependant, ce stade peut entraîner un relativisme absolu, paralysant et anxiogène qui ébranle toute représentation et qui inhibe toute action. C'est pourquoi, au niveau quatre (le plus élevé), l'individu s'engage dans l'action à partir de ses connaissances, de ses valeurs et de ses croyances tout en étant conscient qu'elles ne représentent pas la vérité, ni même la meilleure solution universelle.

Figure 7 : Modèle de la pensée postformelle de Perry (1970)

Quatre stades dans la façon de concevoir le monde :
<p>1. Vision catégorique et extrémiste où toute question possède une bonne réponse et une seule alors que toutes les autres réponses sont nécessairement mauvaises. À ce niveau, l'individu considère que chaque effet est provoqué par une cause et une seule.</p>
<p>2. Acceptation qu'il existe pour une même question plusieurs réponses plausibles (la plupart du temps, la personne a l'impression qu'une seule bonne réponse existe, mais qu'il ne la connaît pas encore ou que la science ne l'a pas encore identifiée).</p>
<p>3. Toutes les connaissances sont relatives et il n'y a pas de vérité absolue. Toute évaluation dépend de critères qui sont discutables et qui ne font pas nécessairement consensus. On peut observer des différences selon les époques, les cultures, les approches et à un certain niveau selon les auteurs ou les professeurs.</p>
<p>4. Engagement et action malgré la reconnaissance de l'incertitude et des limites de notre compréhension. L'individu se compromet tout en sachant que son action n'entraînera pas nécessairement l'effet souhaité et que ce n'est pas la seule réponse plausible et pertinente. Il peut reconnaître les inconvénients de diverses conceptions ou théories tout en voyant leurs avantages et en s'y référant pour comprendre et agir. Bref, il est conscient de l'incertitude sans se résigner.</p>

En appliquant ces perspectives à notre situation de recherche, on peut affirmer que nos résultats ne sont assurément pas le reflet d'une vérité définitive, incontestable et encore moins universelle. Par contre, nos travaux atteignent leur objectif si nos

résultats permettent aux lecteurs de développer quelques conceptions viables (au sens des constructivistes, c'est-à-dire qui permettent des actions efficaces).

Critères de scientificité appropriés à la recherche qualitative

La plupart des auteurs soutiennent qu'il faut des critères différents de ceux qui prévalent pour la recherche quantitative pour évaluer la recherche qualitative d'une manière adéquate (Elliot, Fischer et Rennie, 1999, Laperrière, 1997). C'est particulièrement le cas de ceux qui considèrent que les différences entre la recherche quantitative et la recherche qualitative sont d'ordre épistémologique (et non seulement d'ordre technique lié à l'instrumentation et aux données différentes). Cependant, quand on cherche des précisions sur les critères à utiliser, on constate qu'il n'y a pas encore de consensus bien établi. Les suggestions sont parfois spécifiques à une tradition particulière de recherche qualitative comme la phénoménologie, la théorisation ancrée, l'ethnographie ou la recherche-action. Cette situation donne lieu à des points de vue, des suggestions et des termes très diversifiés. Malgré tout, nous décrirons brièvement quelques balises généralement reconnues comme importantes.

Guba et Lincoln (1989) décrivent une série de critères qui sont une adaptation de ceux généralement reconnus en recherche quantitative dans un paradigme positiviste. Ainsi, le critère de validité interne est remplacé par le critère de crédibilité, la validité externe fait place à la transférabilité, la fidélité (reliability) devient la "fiabilité" (dependability) et l'objectivité cède sa place à la "confirmabilité" (confirmability). Le concept de transférabilité semble particulièrement essentiel à l'évaluation de cette recherche puisque le devis de recherche ne permet pas de quantifier la probabilité d'apparition des différents résultats ni de les généraliser à une population plus large. Ce sont plutôt les utilisateurs de la recherche qui doivent évaluer à quel point les résultats s'avèrent plausibles et donc transférables dans le contexte qui les intéresse. Ainsi, le concept de transférabilité attribue une grande importance au jugement de l'utilisateur et au contexte afin d'éviter toute généralisation automatique. Suivant cette perspective, la part du chercheur consiste à produire une description dense (thick description) qui permet à l'utilisateur la

meilleure compréhension possible du phénomène et de son contexte afin d'évaluer la transférabilité des résultats.

D'autre part, Elliot, Fischer et Rennie (1999) ont produit une excellente ressource pour guider l'évaluation des recherches qualitatives à partir d'un processus systématique de recherche de consensus chez les chercheurs qualitatifs, peu importe la tradition ou la technique spécifique qu'ils adoptent. Elliot a d'abord recensé 40 standards de qualité à partir de multiples sources. Il a réduit cette liste à 11 principes essentiels en établissant des regroupements. Puis, une présentation à un colloque de la Society for Psychotherapy Research en 1993 a permis de connaître la réaction des participants par un groupe de discussion informelle. De plus, les deux autres auteurs se sont joints au premier afin de poursuivre le développement de ce projet rassembleur quant aux critères d'évaluation des recherches qualitative. Une révision substantielle a été menée et envoyée aux 23 participants du groupe de discussion afin d'obtenir leurs rétroactions. On a aussi fait parvenir cette version à une douzaine de chercheurs qualitatifs bien connus d'orientations théoriques diversifiées afin de connaître leurs réactions et suggestions. Le résultat de ces nombreuses consultations a donné lieu à une nouvelle présentation lors d'un colloque et finalement à la version présentée dans l'article. Après toutes ces démarches, les auteurs considèrent que leurs lignes directrices (guidelines) représentent adéquatement les pratiques et les préoccupations des chercheurs qualitatifs de diverses traditions méthodologiques.

Elliot, Fischer et Rennie (1999) présentent donc sept lignes directrices pour les recherches qualitatives que nous décrivons brièvement tout en commentant comment cette recherche se situe en regard de chacun. Nous ajoutons aussi quelques précisions provenant d'autres sources. Premièrement, l'auteur doit assumer sa perspective personnelle en spécifiant ses orientations théoriques, ses anticipations, valeurs, intérêt et préconceptions. L'explicitation des préconceptions et des *a priori* des chercheurs permet effectivement de tendre vers une certaine objectivité "par la reconnaissance de la subjectivité et l'objectivation de ses effets" (Van der Maren, 1987, p. 11, cité par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 44). On ne prétend donc pas éliminer totalement toute subjectivité, mais on peut cependant mieux la

cerner. En ce qui concerne la présente recherche, nous avons pris grand soin d'explicitier le positionnement du chercheur par un journal de bord rédigé tout au long du processus afin de faciliter le recul, mais aussi par une entrevue enregistrée où le chercheur était interrogé (par son codirecteur) sur son expérience personnelle dans le programme étudié. Ces mesures ont permis de prendre conscience du positionnement du chercheur et de diminuer les biais.

Deuxièmement, l'auteur de la recherche doit préciser l'échantillon en décrivant les caractéristiques des participants et le contexte. Une bonne spécification de l'échantillon permet au lecteur de bien estimer les possibilités de transfert à d'autres contextes (Guba et Lincoln, 1989, p. 241; Laperrière, 1997, p. 387; Van der Maren, 1995, p. 396). Quant à cette recherche-ci, cette question a déjà été abordée dans le chapitre de méthodologie. Troisièmement, l'auteur doit fournir des extraits des données qui illustrent la compréhension développée dans l'analyse afin de permettre au lecteur de mieux saisir le tout et de développer au besoin une perspective alternative. Dans tous les chapitres et articles rapportant des résultats de cette recherche-ci, des extraits d'entrevues ont effectivement été fournis. Quatrièmement, le chercheur doit utiliser des moyens pour vérifier la crédibilité de la démarche en ayant recours à un deuxième analyste à certains moments de la démarche ou encore à la triangulation des sources ou des méthodes. La triangulation est effectivement recommandée par plusieurs auteurs (Laperrière, 1997, p. 386; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 50; Savoie-Zajc, 1999; Van der Maren, 1995, p. 113), c'est pourquoi nous avons triangulé les sources en interrogeant non seulement des diplômés, mais aussi les professeurs et fondateurs du programme. D'autre part, après avoir transcrit les entrevues, une assistante de recherche a procédé à un double-codage afin d'améliorer la validité des analyses en limitant les oublis et les déformations qu'un seul analyste peut provoquer malgré lui. Finalement, à différents moments de l'analyse, la compréhension développée était présentée au co-directeur (qui disposait des données brutes) afin qu'il questionne la démarche et soulève les questions qui s'imposaient.

Cinquièmement, la compréhension doit faire preuve de cohérence et d'intégration tout en préservant les nuances nécessaires. Il faut donc éviter d'élaborer de multiples conceptions sans qu'elles soient bien organisées et articulées dans une structure globale. Afin de faciliter la compréhension des résultats de cette recherche, ils ont été présentés dans une structure qui distingue simplement les avantages et les inconvénients du programme étudié. Comme les propos des informateurs abordaient de multiples aspects, cela aurait pu facilement donner lieu à de la confusion; c'est pourquoi nous avons choisi une structure aussi simple. Sixièmement, il faut préciser les limites de l'étude afin de ne pas exagérer les possibilités de généralisation à d'autres populations et contextes. Nous avons pris soin de traiter de manière réaliste la question de la généralisation des résultats de cette recherche et, plus particulièrement, le transfert des conclusions d'un contexte à l'autre. Par ailleurs, Maxwell (1996) insiste sur l'importance de considérer les données contradictoires et les explications alternatives qui constituent, selon lui, d'une des plus grandes menaces à la validité. Dans cette recherche, nous avons été très attentifs aux données qui pouvaient remettre en question ou nuancer les conclusions. Il s'agit d'une procédure que certains nomment la recherche des cas négatifs (Paillé, 1994a).

Septièmement, le rapport de recherche doit stimuler une certaine "résonnance" chez les lecteurs, c'est-à-dire qu'ils sentent que le portrait du phénomène correspond bien à la réalité. La résonnance est souvent liée au fait que l'étude permet de nommer explicitement des aspects qui étaient vaguement perçus par le lecteur, mais qu'il n'avait pu nommer aussi clairement avant de lire l'étude. Le rapport de recherche offre donc au lecteur une représentation cohérente de certains processus qu'il percevait auparavant d'une manière plus vague et diffuse. Cet aspect ne peut être évalué que par les lecteurs et non par l'auteur. Cependant, l'auteur, qui a aussi fait l'analyse des données et les entrevues, croit que les conclusions présentées permettent effectivement de bien illustrer certains enjeux importants liés à l'utilisation d'une telle formule pédagogique. La description présentée dans cette recherche permet effectivement de mieux comprendre ce type de formation, ses avantages et ses inconvénients, mais il reviendra aux lecteurs d'évaluer à quel point ils perçoivent une "résonnance".

Apports de la recherche

Cette section vise à faire ressortir les apports de cette recherche. Tout d'abord, les phénomènes étudiés et les concepts utilisés dans cette recherche montrent une grande pertinence quant à des enjeux majeurs et des changements importants dans le monde de l'éducation et de la formation. Premièrement, cette recherche s'intéresse à un phénomène, l'autoformation, qui pourrait s'avérer particulièrement important pour faire face à l'avènement de la société de l'information qui a été présenté en introduction. D'ailleurs, l'autoformation suscite de plus en plus d'intérêt et de publications depuis une vingtaine d'années tel que démontré dans le premier chapitre. D'autre part, le cadre théorique et épistémologique initial a été élargi afin d'intégrer d'autres concepts qui reçoivent actuellement beaucoup d'attention de la part des chercheurs et des praticiens (particulièrement en éducation). En effet, le socioconstructivisme est l'un des fondements des réformes éducatives actuelles à travers le monde. De plus, la métacognition et la pensée critique font partie des compétences transversales priorisées dans la réforme éducative au Québec. Or, selon Van der Maren (1995, p. 119-120), la pertinence théorique, sociale ou professionnelle est un critère latent, rarement explicité dans les discours méthodologiques, mais qui joue néanmoins un rôle essentiel pour évaluer une recherche.

Par ailleurs, cette recherche permet de mieux cerner et illustrer les avantages, inconvénients et implications de ce genre de formation. En effet, pour faire valoir les approches novatrices, on rencontre souvent des discours mettant clairement l'accent sur les avantages et en ignorant complètement les inconvénients, les défis et les difficultés qui font aussi partie du processus. C'est ainsi qu'on présente souvent l'innovation comme l'approche de l'avenir alors que les autres sont dépeintes comme des reliques du passé ou des visions régressives. Or, un portrait positivement biaisé risque paradoxalement de nuire à une innovation en provoquant, par la suite, des déceptions prononcées, des désillusions amères, parfois même du découragement et en bout de ligne l'abandon total de formules qui avaient pourtant beaucoup de potentiel. Au contraire, un portrait plus réaliste qui englobe aussi les inconvénients, exigences et enjeux permet d'affiner la sensibilité, de se préparer de manière plus

adéquate et de trouver des interventions mieux adaptées. De plus, il est utile d'être bien conscient que certaines difficultés sont parfois des étapes éprouvantes qui s'avèrent néanmoins des passages nécessaires pour aboutir à un développement souhaitable. Ce processus présente une analogie avec l'adolescence qui comporte souvent des moments difficiles, mais qui permet pourtant de progresser vers une plus grande autonomie et une identité mieux définie. Finalement, une bonne connaissance des limites et difficultés s'avère importante tout simplement pour demeurer réaliste au lieu de se complaire dans l'illusion qu'il existe une approche définitivement supérieure aux autres sur tous les aspects. Une approche peut effectivement s'avérer plus efficace que les autres, mais ce sera toujours en fonction des critères d'évaluation choisis et ces derniers sont le reflet de priorités et de valeurs, qu'on le veuille ou non. On devrait se méfier quand une approche est présentée comme la meilleure à tous les niveaux et dans tous les contextes. Or, nous espérons que cette thèse propose un portrait nuancé de la situation qui reconnaît et illustre autant les inconvénients et les passages difficiles que les avantages et les plaisirs de l'autoformation.

D'autre part, nos résultats font ressortir l'importance de facteurs affectifs, émotionnels, relationnels et identitaires dans l'apprentissage et le développement. Or, ces aspects nous semblent trop souvent oubliés ou négligés en éducation. En effet, les discours à l'égard de la formation, du développement de la pensée critique et de la métacognition par exemple sont souvent presque exclusivement centrés sur les processus cognitifs. Pourtant, même quand le résultat souhaité est d'ordre cognitif, des facteurs affectifs, identitaires et interpersonnels jouent bien souvent un rôle décisif dans le succès ou dans l'échec des programmes et des interventions. Par exemple, ces aspects ne devraient pas être négligés quand on aborde des problèmes comme l'abandon des études, le faible taux de rétention ou de transfert des apprentissages ou encore les difficultés rencontrées par les garçons à l'école. Même si chacun de ces problèmes est considéré important, il serait pertinent d'élargir la réflexion au lieu de se concentrer uniquement sur le traitement de l'information, les habiletés et les compétences développées. Par exemple, le plaisir, l'anxiété, l'estime de soi, la qualité des relations, la communication et la place réservée aux émotions sont quelques exemples de dimensions qui peuvent intervenir

de manière importante dans ces phénomènes. Soulignons que nous avons rencontré des groupes d'animateurs et de formateurs d'enseignants qui évitaient systématiquement d'aborder les émotions et les sentiments avec les enfants du primaire parce qu'ils n'étaient pas des psychologues et qu'ils ne se croient donc pas aptes à le faire! Or, si chaque enfant doit compter sur ses contacts avec un psychologue (généralement très rares ou inexistantes sauf en cas de problème important) pour pouvoir aborder ses sentiments, il y a lieu de s'inquiéter de leur développement affectif! Pour notre part, nous espérons que cette recherche n'a pas négligé ces dimensions notamment parce qu'elle a été réalisée dans un département de psychologie avec des participants diplômés et des professeurs de la même discipline qui sont donc normalement intéressés et sensibles à ces aspects.

Finalement, cette recherche peut s'avérer enrichissante en psychologie, car elle recourt à des méthodes de recherche et des concepts qu'on retrouve peu fréquemment au sein de cette discipline. D'abord, plusieurs concepts utilisés proviennent d'écrits appartenant majoritairement à d'autres disciplines : l'autoformation origine du champ de l'andragogie, la pensée critique est fortement liée à la philosophie et le socioconstructivisme est surtout discuté en sciences de l'éducation notamment en lien avec la réforme éducative. Or, ces concepts sont très rarement abordés dans le curriculum en psychologie (quoique ça diffère évidemment selon les universités, les époques et même les professeurs en question). Par ailleurs, au niveau de la méthode, nous avons déjà souligné que la recherche qualitative s'avère encore beaucoup moins utilisée en psychologie que dans l'ensemble des autres sciences humaines et sociales. Pourtant, ces méthodes offrent de nombreux avantages (abordés au chapitre trois) dont pourrait bénéficier notre discipline. Par exemple, la méthode et les entrevues réalisées dans cette recherche ont permis d'obtenir des propos authentiques, bien sentis dont les extraits peuvent toucher le lecteur et l'aider à saisir des nuances qu'il n'aurait peut-être pas pu saisir par des descriptions "froides" ou par des analyses statistiques. De plus, la recherche qualitative est particulièrement intéressante pour les praticiens, ce qui permet de réduire l'énorme fossé entre la recherche et la pratique qu'on observe largement en psychologie. Finalement, les psychologues sont particulièrement bien placés pour réaliser les entrevues de recherche qualitative

puisque'ils sont formés pour leurs compétences relationnelles, leur écoute et leurs aptitudes à mener des entrevues. Or, comme nous l'avons abordé plus tôt, la qualité des entrevues joue un rôle crucial dans la recherche qualitative en permettant d'accéder à des données authentiques et approfondies.

Pistes pour recherches futures

La première partie de cette section propose des concepts et théories qu'il serait intéressant d'explorer davantage afin de répondre à certaines lacunes et d'obtenir un éclairage différent sur la problématique. Dans la deuxième partie, nous insistons plutôt sur l'importance de travaux visant à améliorer l'intégration théorique, la synthèse et le partage des connaissances.

Concepts et théories fournissant des pistes intéressantes

L'analyse des données nous a permis d'identifier certains inconvénients qui pourraient être diminués en explorant quelques pistes. Plusieurs diplômés ont en effet rapporté comme difficulté le manque de repère quant à leur démarche et l'absence de critères d'évaluation précis. Or, certains concepts compatibles avec l'autoformation peuvent permettre d'insérer quelques repères supplémentaires dans la démarche qui pourraient sécuriser, rassurer et stimuler plusieurs.

L'une des théories qui nous paraît la plus féconde pour baliser le processus d'autoformation est la théorie de l'expérience optimale (flow) de Csikszentmihalyi (1990, 1997). Ce chercheur est un chef de file du mouvement de psychologie positive qui prend de plus en plus d'ampleur. Pendant plus d'une vingtaine d'années, il a mené de nombreuses recherches afin de mieux comprendre ce qui rend les humains pleinement heureux et satisfaits. Il a ainsi développé le concept d'expérience optimale présenté dans son ouvrage "Flow" (Csikszentmihalyi, 1990) qui a connu beaucoup de succès aux États-Unis et qui a été traduit en seize langues. Ses études lui ont permis de mieux comprendre les différentes conditions permettant à l'expérience optimale d'émerger. Ces conditions pourraient avantageusement être recherchées par les gens en autoformation afin que leur démarche devienne une

expérience optimale, assurant ainsi la motivation et la satisfaction associée à la démarche. Par ailleurs, nos analyses ont montré la difficulté ressentie par plusieurs apprenants face à l'incertitude impliquée par la liberté du processus d'autoformation. Or, des recherches ont justement étudié la «propension à l'incertitude» en lien avec l'aptitude à profiter de l'apprentissage en coopération (Pupo, 1999).

Par ailleurs, puisque le programme étudié mise beaucoup sur la coopération entre les apprenants dans la construction de leurs connaissances, la théorie des communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002) semble particulièrement pertinente en proposant une perspective sociale de l'apprentissage au sein de telles communautés. Cette théorie constitue une grille de lecture originale des phénomènes d'apprentissage, de création de signification et d'identité. Dans la même veine, certaines recherches portent sur la réciprocité dans la relation éducative en lien avec le développement de l'autonomie (Eneau 2003; Labelle, 1996, 1998) alors que d'autres travaux ont étudié la collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel (Dionne, 2003).

L'importance de la pensée critique dans le processus d'autoformation a été abordée, mais une conception particulière et récente s'avère davantage pertinente dans le contexte qui nous intéresse. En effet, la «pensée critique dialogique» basée sur la coopération plutôt que sur la compétition (Daniel, 2002; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004) cherche à comprendre différents points de vue par le recours au dialogue, à l'empathie et à l'ouverture (au lieu de chercher à convaincre par l'argumentation et la rhétorique). Cette perspective tend vers l'intersubjectivité plutôt que vers l'objectivité et s'avère particulièrement appropriée dans l'autoformation assistée où chaque individu construit sa propre démarche dans un processus misant beaucoup sur l'échange avec les pairs et la coopération. D'autre part, l'importance de la pensée critique et du sentiment d'efficacité personnelle dans les démarches d'apprentissage autonome a aussi été étudiée (Beckett, 1996). Par ailleurs, les concepts de pensée postformelle et de jugement réflexif (Baffrey-Dumont 1999,

2000; Lévesque, 1999) offrent aussi des éclairages intéressants afin de mieux cerner le développement épistémologique des individus en autoformation.

D'autre part, afin de mieux comprendre le processus d'autoformation, il serait pertinent de chercher à rassembler la richesse de différents modèles afin de développer une compréhension plus précise des différentes étapes et dimensions de cette forme « d'apprentissage actualisant » et des différentes interventions qui peuvent le favoriser. Bien que plusieurs n'abordent pas explicitement l'autoformation, de nombreux modèles semblent pertinents et compatibles tout en proposant des perspectives parfois fort différentes : Villeneuve (1987, 1991) formule un modèle d'intégration des apprentissages; St-Arnaud (1996) décrit le processus d'actualisation; Garneau et Larivey (1979) abordent le processus naturel de croissance; Gendlin (1978) précise les étapes du "focusing" qui permet de donner un sens au ressenti; Rogers (1968) précise les étapes d'un processus thérapeutique qui amènent le client de la fixité à la fluidité; Prochaska décrit différentes phases dans le processus de changement ainsi que des interventions adaptées à chaque étape afin d'optimiser l'efficacité (Prochaska, Norcross et DiClemente, 1994; Prochaska et Velicer, 1997); Gosselin (1993; Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998) précise les étapes du processus de création; Mandeville (1998) cerne les dimensions essentielles de l'expérience comme sources de développement des compétences en psychologie et Grow (1991, 1994) décrit différentes étapes jalonnant le chemin de l'hétéroformation à l'autoformation. De nombreux liens pourraient être établis entre ces modèles afin de construire une synthèse permettant de se représenter le phénomène d'une manière féconde et d'intervenir adéquatement pour en optimiser l'efficacité.

Une autre piste intéressante provient de chercheurs qui s'intéressent à l'importance et au rôle des buts personnels en les analysant sous diverses dimensions (Bandura, 1993; Bouffard, Bastin, Lapierre et Dubé, 2001; Emmons, 1997; LaGuardia et Ryan, 2000). Il s'agit d'un courant de recherche qui évolue de manière complètement indépendante aux recherches sur l'autoformation, mais qui pourrait s'avérer un apport significatif à l'autoformation puisque l'apprenant y est constamment à la poursuite de ses buts d'apprentissage. D'autres études permettent

de mieux saisir l'impact de diverses techniques qui peuvent être utiles dans une démarche d'autoformation comme la cartographie conceptuelle (Patry, 2003) ou le soutien par messagerie électronique (Richer, 2001). Des études ont aussi été réalisées pour mieux comprendre comment l'élaboration d'un travail écrit de longue durée, comme une thèse de doctorat, peut favoriser l'actualisation de soi (Pronovost, 1993).

Dans un autre ordre d'idées, le cadre épistémologique socioconstructiviste (Grennon Brooks et Brooks, 1999; Jonnaert 2000, 2001, 2002; Jonnaert et Masciotra, 2004; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Larochelle et Bednarz, 1994; Legendre, 2004; Pépin, 1994; Von Glasersfeld, 1991, 2001, 2004) semble particulièrement approprié comme toile de fond au concept d'autoformation. En ce sens, il serait valable de pousser la réflexion sur cette perspective qui constitue l'un des fondements de la réforme actuelle du système scolaire Québécois (et de plusieurs autres ailleurs dans le monde). De même, certains apprenants ont mentionné comme difficulté qu'il était difficile d'évaluer les apprentissages réalisés en autoformation. Or, cette difficulté est aussi soulevée en lien avec une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui s'avère une « oeuvre personnelle », une « création de l'apprenant » (Jonnaert et Van der Borgh, 1999, p. 283) construite différemment pour chaque individu en fonction de ses besoins, de ses connaissances antérieures, de ses valeurs, de ses aspirations et du contexte dans lequel il vit. Ces caractéristiques qui rappellent l'autoformation impliquent des changements importants dans l'évaluation des apprentissages. Quelques pistes intéressantes peuvent guider ces changements (Eisner, 1993; Paris, 1998; Wiggins, 1998), mais beaucoup de travail reste à faire dans ce dossier.

Finalement, les difficultés rapportées par les diplômés et les professeurs pourraient être mieux cernées à l'aide de publications abordant les difficultés de la formation réflexive (qui montre une parenté certaine avec l'autoformation). En effet, cette vision de la formation fait l'objet de nombreux écrits puisqu'elle est de plus en plus prônée dans plusieurs domaines, notamment la formation des enseignants (Desjardins, 2000a et 2000b), des soignants (Hachicha, 2001) et des psychologues (Peterson, 1997, p. 237). Parmi les difficultés soulevées, on mentionne une réticence

à réfléchir pour développer progressivement leurs compétences professionnelles puisque les étudiants s'attendent à ce qu'on leur montre « LA bonne manière » de pratiquer (Adler, 1991). D'autre part, les étudiants trouvent très difficile et pénible de devoir analyser leurs échecs et de s'autocritiquer (Calderhead, 1988, 1989, pp. 46-47). De plus, ils sont réticents à discuter ouvertement de leurs difficultés parce qu'ils craignent de voir leur note diminuer (Calderhead, 1989; Calderhead et Gates, 1993, p. 4). Toutefois, la réflexion exige au préalable un certain niveau de confiance qui fait parfois défaut (Russel, cité par Calderhead, 1989, pp. 46-47). De plus, cette confiance et l'intérêt pour la réflexion sont menacés par l'imposition d'exigences trop élevées (Calderhead, 1989, pp. 46-47). D'autre part, la réflexion approfondie et efficace nécessite une certaine culture. En effet, l'étudiant doit d'abord maîtriser des catégories conceptuelles afin d'interpréter les événements et de leur attribuer une signification (Pearson, 1989; Hill et Gibson, 1988). Finalement, les difficultés à définir la réflexion (Calderhead, 1989; Moon, 1999) et à l'évaluer (Sumsion et Fleet, 1996) constituent aussi des obstacles importants à la pratique réflexive. Notons aussi une synthèse fort utile sur le rôle de la réflexion dans l'apprentissage (Moon, 1999) et, finalement, soulignons l'essai particulièrement intéressant de Julie Croteau (2001) qui cherche à préciser les obstacles à la réflexion dans l'action.

Importance d'améliorer l'intégration théorique, la synthèse et le partage des connaissances

Tout au long de la réalisation de cette recherche, nous avons été frappé par la difficulté à trouver des synthèses intégratives de qualité. Nous avons observé beaucoup de cloisonnement entre différents domaines ainsi que l'ignorance de concepts et de théories dans des champs de recherche pourtant connexes. Les chercheurs ont tellement de pression à produire de nouvelles recherches empiriques (pour obtenir des subventions et des publications permettant leur avancement professionnel) qu'ils semblent consacrer trop peu de ressources à connaître les recherches publiées et à rédiger des textes de synthèse (Landry, 2000). "Les chercheurs universitaires sont souvent invités et incités à diffuser les résultats de leurs recherches dans des revues savantes et dans des congrès scientifiques internationaux;

ils sont en revanche moins encouragés par les universités à faire connaître leurs travaux aux praticiens, voire au grand public - activités relevant de la «vulgarisation»" (Caouette, 1991, p. 111). En somme, le monde de la recherche ne valorise pas suffisamment les activités de synthèse de connaissances, la vulgarisation et la diffusion à l'extérieur des revues scientifiques spécialisées.

Heureusement, les chercheurs commencent à discuter davantage de ces problèmes d'intégration, de gestion et de diffusion des connaissances. En effet, le partage des savoirs était récemment le thème central de deux importants congrès (ACFAS mai 2003 à l'UQAR et Colloque international en sciences de l'information et de la communication en février 2003 à l'Université de Lyon). De plus, un séminaire de doctorat sur le partage des connaissances entre scientifiques, professionnels et intervenants a été mis sur pied à l'Université de Montréal à l'automne 2003. Notons le choix du terme "partage" plutôt que "transfert" de connaissances pour souligner l'importance de prendre en considération les besoins, les préoccupations et le savoir expérientiel des praticiens et du public. Ce séminaire de quarante-cinq heures auquel l'auteur de cette thèse a participé était sous la responsabilité de Camil Bouchard, qui était alors professeur de psychologie communautaire à l'UQAM et de Micheline Frenette, professeure de communication et spécialiste de la théorie de construction du sens pour favoriser l'efficacité des campagnes médiatiques (Dervin et Frenette, 2003; Frenette, 1998). Selon cette dernière, «une telle réflexion sur la dynamique d'interaction entre les chercheurs et le public ainsi qu'entre les chercheurs et les professionnels n'avait jamais à notre avis été entreprise.» (Lachance, 2003). Les chercheurs ne devraient plus se contenter de publier leurs résultats seulement dans des revues spécialisées. Cependant, Frenette considère que la diffusion élargie des résultats de recherche fait appel à des compétences, stratégies et habiletés qui ne sont pas acquises par la majorité des chercheurs parce qu'elles sont très différentes de celles exigées pour les rapports de recherche. Bref, des événements scientifiques et des séminaires soulignent l'importance du partage des connaissances, mais on reconnaît aussi que les chercheurs n'ont pas toujours les habiletés requises ni les incitatifs pour se consacrer davantage à ce genre de communication.

D'autre part, les méthodes qui favorisent l'intégration des connaissances par la recherche théorique sont très peu discutées dans la littérature et même complètement absentes des quinze ouvrages de méthodologie étudiés dans une analyse exploratoire (Martineau, Simard et Gauthier, 1995, p. 1; Tardif, 1996). Gohier (1998, p. 267) parle même d'un malaise quant à la validité et au statut scientifique de ce type de recherche qui a entraîné une réduction importante de la place occupée par les réflexions et les analyses théoriques particulièrement en Amérique du Nord où les membres de la communauté scientifique ont été formés principalement à la recherche expérimentale et aspirent à des pratiques basées le plus exclusivement possible sur des évidences (evidence based). On relègue ainsi souvent en arrière plan les fondements de l'éducation que sont l'histoire, la philosophie et la sociologie de l'éducation pourtant, «ce sont souvent des réflexions ou encore des énoncés théoriques, sans assises expérimentales, qui sont à l'origine des réformes pédagogiques et curriculaires» (Gohier, 1998, p. 268).

Or, la recherche théorique s'avère trop souvent négligée, dévalorisée et mal comprise. Le qualificatif de «théorique» est d'ailleurs souvent employé pour signifier qu'un discours s'avère éloigné de la «réalité du terrain» et donc peu pertinent pour les praticiens. Pourtant, la collecte de données ne garantit aucunement que les résultats d'une recherche seront pertinents et dignes d'intérêt pour les praticiens. D'ailleurs, aucune procédure n'assure de tels résultats «Bref, il n'y a pas ici de ligne de conduite rigide, linéaire, mais plutôt un va et vient continu à l'intérieur des pôles, un "brassage d'idées" productif où le chercheur se laisse littéralement prendre afin de produire une oeuvre inédite, à la fois subjective, nourrie par l'intuition et l'imagination, et objective, fruit d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts. En cela, la recherche théorique et spéculative est le lieu d'une cohabitation voulue - et non pas escamotée ou reniée - entre les côtés "artistique" et "scientifique" du chercheur.» (Martineau, Simard et Gauthier, 1995, p. 14). Berger (1986) a, quant à lui, abordé cette même problématique sur une note plus humoristique en affirmant que «dans la recherche scientifique, comme en amour, une concentration excessive sur la technique a toutes les chances de conduire à l'impuissance.» (Berger, 1986, cité par Martineau, 1997, p.

132). Soulignons cette intéressante analogie illustrant que le travail théorique exige un mélange de d'érudition, de rigueur, mais aussi de souplesse, de patience et de créativité :

Comme l'anthropologue, le chercheur "théorique" doit séjourner sur le terrain, sauf qu'il ne s'agit pas ici d'un groupe, mais de la littérature spécialisée. Il côtoie durant plusieurs mois les ouvrages, articles, thèses qui abordent son sujet d'étude, avant de se faire une idée assez claire sur la question qui le préoccupe. [...] C'est sa capacité à s'étonner et à se faire "éponge" sans mourir noyé sous l'océan d'informations qui garantira en bonne partie le succès de sa recherche. En effet, l'anthropologue ne dispose sur le terrain que de sa sensibilité et de son bagage théorique pour faire face à l'«objet» et en faire émerger la structure et le sens caché. Il doit s'ouvrir tout en restant distant (le jeu proximité / distance est au fondement épistémologique du terrain ethnographique). (Martineau, 1997, p. 142-143).

En somme, notre époque est marquée par l'avènement de la «société de l'information» où les avancées technologiques et l'Internet en particulier permettent d'accéder plus rapidement et facilement que jamais à de nombreux écrits provenant de partout à travers le monde. Pourtant, il n'est pas toujours facile de s'y retrouver à travers cet océan d'informations divergentes et des efforts importants sont requis pour arriver à bien intégrer les connaissances. À défaut d'y arriver, les multiples textes accessibles auront davantage l'effet de bruits cacophoniques que de sources d'information valables et utiles.

CONCLUSION

Cette thèse permet de mieux comprendre les avantages et inconvénients du programme d'autoformation étudié. Par extension, elle donne aussi une idée de l'intérêt et des limites de l'apprentissage autonome en cette époque marquée par l'émergence de la «société du savoir» (tel que présenté en introduction). En effet, le programme étudié n'existe plus, mais on rencontre d'autres projets similaires et certains aspects de la réforme éducative actuelle y sont clairement apparentés (pensée critique, métacognition, apprentissage coopératif, socioconstructivisme, etc.). De plus, les résultats d'analyse et les modèles développés peuvent aider n'importe quel individu qui entreprend des démarches d'apprentissage autonome. De même, tous les professeurs intéressés peuvent intégrer dans leur enseignement certaines activités pédagogiques visant à développer l'autonomie de leurs étudiants ou à les accompagner dans des projets. Bref, cette recherche peut intéresser les individus qui désirent apprendre de manière autonome, les professeurs qui veulent encourager ce type de démarche, ceux qui désirent mieux comprendre certains enjeux des réformes en cours et bien sûr les personnes impliquées dans des projets similaires au programme étudié.

Afin de faciliter l'interprétation, des modèles ont été construits pour représenter l'essentiel de tous les résultats d'analyse (tant des entrevues avec les professeurs que des entrevues avec les diplômés) de manière synthétique. Le premier modèle rassemble les éléments qui paraissent les plus essentiels pour que les démarches d'autoformation fonctionnent bien alors que le deuxième modèle présente de manière organisée l'ensemble des difficultés que ce type de démarche peut entraîner.

Le premier modèle montre que plusieurs diplômés ont réalisé des apprentissages très significatifs et qu'ils se sont sentis particulièrement motivés et engagés dans ce type de démarche. Or, l'analyse des données nous laisse croire que deux éléments essentiels doivent interagir pour que l'autoformation donne lieu à des résultats aussi positifs. Il s'agit d'une part d'un pôle de sens personnel et, d'autre part,

d'un pôle de sens social, les deux agissant de manière synergique. On peut considérer ces deux pôles comme étant opposés et complémentaires de manière analogue aux deux pédales d'une bicyclette. Ainsi, pour avancer de manière soutenue, il faut absolument utiliser les deux pédales de manière régulière sinon on risque de stagner rapidement. En effet, l'apprenant qui se sert efficacement des deux leviers que constituent le sens personnel et le sens social verra sa bicyclette propulsée sur le chemin de l'éducation permanente.

D'abord, le pôle du sens personnel se traduit par les choix individuels réalisés par l'apprenant en fonction de ses besoins, priorités, aspirations, connaissances et représentations. À l'intérieur des différentes possibilités perçues, l'apprenant choisit donc les actions qui lui semblent les plus fécondes. Il se trace ainsi une voie bien personnelle parmi de nombreuses possibilités existantes (au niveau des sources d'information, des activités, des ressources, du rythme, de l'horaire, etc.). Par ailleurs, le deuxième pôle agit de manière synergique pour optimiser et faire durer l'expérience d'apprentissage significatif et motivant dont il est question. Ce deuxième pôle concerne le sens social, c'est-à-dire l'ancrage ou l'enracinement dans la communauté, dans un réseau, dans une structure ou dans un groupe d'appartenance. En effet, nos informateurs ne se décrivent pas comme des individus qui s'autoforment en se sentant indépendants et détachés. Au contraire, les relations qu'ils ont vécues sont extrêmement importantes pour eux et ils insistent souvent sur la coopération, l'ambiance stimulante et le sentiment d'appartenance qu'ils ressentaient face à leur groupe de pairs, à leur milieu de stage ou au programme.

Le deuxième modèle décrit plutôt les difficultés fréquemment vécues dans les démarches d'autoformation du point de vue des apprenants et des professeurs responsables du programme. Du côté des apprenants, on observe que l'autoformation n'est pas une formule appropriée pour tous les individus car certains n'arrivent pas à tolérer l'incertitude et le flou impliqués alors que d'autres peuvent tenter de profiter de la liberté dont ils disposent pour s'offrir une formation « à rabais ». Cependant, même quand l'autoformation est appropriée pour une personne, le processus implique fréquemment une période plus difficile où l'apprenant vit du doute et de l'insécurité à

un niveau ou à un autre. Par ailleurs, la réaction aux difficultés peut prendre deux tangentes opposées en fonction notamment des traits de personnalité de l'individu et du contexte. D'une part, des étudiants doutent de la qualité de ce type de formation parce qu'ils n'y retrouvent pas suffisamment de contenus et de balises pour les guider, les approuver et les sécuriser tandis que d'autres tournent plutôt leurs doutes vers leur propre personne et considèrent qu'ils n'en font jamais assez, qu'ils sont insuffisants et qu'ils n'ont pas les qualités nécessaires pour réussir. Par ailleurs, les professeurs font ressortir qu'un programme d'autoformation pose des difficultés d'insertion dans une structure institutionnelle comme l'université, notamment en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages qui s'avère peu compatible avec l'autoformation puisqu'elle est généralement basée sur une comparaison à une norme, à une moyenne ou à des critères uniformes pour tous alors que l'autoformation vise la différenciation entre les individus. De plus, ce type de démarche fonctionne mieux si les professeurs fournissent un encadrement adéquat aux apprenants, ce qui exige un investissement important de leur part. En somme, il faut retenir que ce type de démarche d'apprentissage ne se limite pas à l'aspect cognitif, mais qu'il implique aussi des dimensions affectives et qu'il peut être très influencé par la personnalité des individus et par le soutien disponible dans son entourage.

En replaçant les conclusions dans le contexte de l'avènement de la société du savoir, on peut observer que notre époque est effectivement marquée par des progrès scientifiques accélérés et par de nouvelles technologies permettant de communiquer et d'accéder à l'information de manière beaucoup plus efficace et rapide qu'à n'importe quelle autre époque. Ces avancées formidables génèrent une fascination face au progrès technologique et scientifique qui risque d'occulter tout le reste. En effet, malgré l'instrumentation sophistiquée et l'avancement des connaissances, ce sont quand même des êtres humains qui se retrouvent au cœur du processus d'apprentissage. C'est pourquoi il demeure essentiel de porter attention aux besoins, aspirations et représentations de l'apprenant ainsi qu'à sa manière bien personnelle de s'intégrer dans la communauté et dans le monde. Cette configuration complexe, similaire à un écosystème, contribue à déterminer les comportements d'apprentissage d'un individu. Ainsi, aucune technologie ne peut abolir l'importance

du sens que chacun donne à ses apprentissages, ni à la persévérance et aux efforts investis. Les défis posés par la «société du savoir» ne doivent donc pas évacuer les dimensions sociales, identitaires et affectives impliquées dans l'apprentissage. Par ailleurs, les nouvelles technologies ne se substituent pas au système complexe impliqué dans le processus d'apprentissage; elles l'enrichissent. En d'autres termes, jusqu'à preuve du contraire, les savoirs les plus révolutionnaires et les technologies les plus efficaces n'assurent pas automatiquement l'apprentissage. L'apprenant, avec toutes ses particularités personnelles et son bagage, doit toujours être en mesure de construire du sens avec les connaissances à développer et leur finalité. Et, comme l'être humain est un animal social, on ne saurait sous-estimer la stimulation, le plaisir et le soutien que peuvent procurer les relations avec ses pairs, les professeurs ou d'autres agents du système éducatif.

RÉFÉRENCES (CUMULATIVES).

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Allaire, R., Pallascio, R., Lafortune, L., Mongeau, P. (1998). L'activité métacognitive des Inuits dans la gestion de leur espace. Dans Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.) : *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Logiques, 147-164.
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Babchuk, W. (1997). Glaser or Strauss?: grounded theory and adult education. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education. Available on line: <http://www.canr.msu.edu/aee/research/gradpr96.htm>).
- Baby, A. (1992). À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 6, 9-20.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). Pensée postformelle et jugement réflexif chez le jeune adulte. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université catholique de Louvain-la-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Baffrey-Dumont, V. (2000). Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive. In R. Pallascio et L. Lafortune (Éds) *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 9-29). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.
- Bandura, A. (Éd.) (1995). Self-efficacy in changing societies. New York, NY, USA: Cambridge University Press, 334 p.
- Barry, C.A. (1998). Choosing Qualitative Data Analysis Software: Atlas/ti and Nudist Compared. *Sociological Research Online*, 3 (3). <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/4.html>

- Beckett, R.G. (1996). Critical thinking and self-efficacy in autodidactic learning : the effect of program type, self-esteem and program characteristics. Thèse de doctorat inédite : University of Connecticut.
- Benny, M., Bégin, H. et Mongeau, P. (2000). L'autoformation : Introduction critique et illustration. *RES Academica*, 18(1-2), 47-72.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.K. (1992). Qualitative research for education - An introduction to Theory and Methods. Boston : Allyn and Bacon.
- Bonham, L. A. (1991). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: What does it measure? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 92-99.
- Bonham, L.A. (1995). Self-Directed Learning versus constructivist learning : Candy revisited. In H.B. Long et ass. *New Dimensions in self-directed learning* (pp. 159-163). Norman : University of Oklahoma.
- Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 8, 9-27.
- Bouchard, P. (1996). Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains. Une recension critique. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 29(1-2). <http://artsci-ccwin.concordia.ca/education/girat/Portelli.html>
- Bouffard, L., Bastin, E., Lapierre, et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels: un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII(3), 503-522.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens. *Recherches qualitatives*, 21, 21-44.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Brockett, R.G. (1994). Resistance to self-directed learning in adult learning : Myth and misunderstandings. *New Directions for adult and Continuing Education*, 64, 5-12.
- Brockett, R.G. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning – Perspectives on theory research and practice*. New York, Routledge.

- Brookfield, S. (1985). Self-Directed Learning : A critical review of research. In. S. Brookfield (Éd.) *Self-Directed Learning : From theory to practice. New Directions for adult and Continuing Education*, 25, March, 5-16.
- Brookfield, S. (1988). Conceptual, methodological and practical ambiguities in Self-Directed Learning. In H.B. Long et Associates. (Éds) *Self-directed learning : Application and theory* (pp. 11-37). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/PoliticalClarity.html>.
- Brookfield, S. (1995). Adult Learning : An Overview. In A. Tuijnman (Éd.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, Pergamon Press/Elsevier Science.
<http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive, Self-Regulation, and other More Mysterious Mechanisms. Dans Weinert, F.E. et R.H. Kluwe, *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 65-116.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz.
- Caffarella, R.S. et O'Donnell, J.M. (1988). Research in self-directed learning : Past, present and future trends. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and theory* (pp. 39-61). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Calderhead, J. (1988). The Contribution of Field Experiences to Student Primary Teachers' Professional Learning. *Research in Education*, 40, 33-49.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.
- Calderhead, J. et Gates, P. (1993). Introduction. In Calderhead et Gates (Éds) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. (pp. 1-10) London, Washington D.C. : Falmer Press, 1-10.
- Campione, J.C. (1987) Metacognitive Components of Instructional Research with Problem Learners. Dans Weinert F.E. et R.J.H. Kluwe (dir) *Metacognition*,

- motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates : 117-139.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Caouette, C.E. (1991). La recherche-action en psychologie de l'éducation : des besoins et des défis de taille. *Revue Québécoise de Psychologie*, 12(1), 111-119.
- Caouette, C.E. (1992). *Si on parlait d'éducation : Pour un nouveau projet de société*. Montréal, VLB Éditeurs.
- Caouette, C.E. et Paquette, H. (1978). La formation de professionnels en sciences humaines appliquées. *Pédagogiques*, 3(4), 7-11
- Carns, A.W. et Carns, M.R. (1991). Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitive Skills Through Self-diagnosed Learning Styles. *The School Counselor*. 38 (mai): 341-346
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La documentation française,.
- Carré, P. (1995). Éditorial du numéro thématique "L'autoformation en chantiers". *Éducation Permanente* (122), 7-11.
- Carré, P. (1999). Les mythes de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (370), 19-21.
- Carré, P. (1999a). Faut-il avoir peur de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (370), 8-9.
- Carré, P. (1999b). Les mythes de l'autoformation. *Les Cahiers Pédagogiques*, (370), 19-21.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'auto-formation - psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Chi, M.T.H. (1987). Representing Knowledge and Metaknowledge : Implications for Interpreting Metamemory Research. Dans Weinert F.E. et R.J.H. Kluwe (dir) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates : 267-288.
- Cisneros, M. (2002). La société de l'information comme société éducative centrée sur les personnes. Réflexion sur le thème "Société de l'information et éducation

- des adultes" Institut Canadien d'éducation aux adultes. www.icea.qc.ca/si/si-soc-educative.rtf [17 p.]
- Coffey, A. et Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data - Complementary research strategies*. Thousand Oaks : Sage.
- Confessore G.J. et Long, H.B. (1992). *Abstracts of literature in self-directed learning 1983-1991*. Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Confessore, G. J., Long, H. B. et Redding, T. R. (1993). The status of self-directed learning literature, 1966-1991. In H. B. Long et coll. (Éds), *Emerging perspectives of self-directed learning* (p. 45-56). Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Confessore, G.J., Long, H.B. et Redding, T.R. (1993). The status of self-directed learning literature, 1966-1991. In H.B. Long et ass. *Emerging perspectives of self-directed learning* (45-56). Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Cromwell, L.S. (Éd.) (1986). *Teaching Critical Thinking in the Arts and Humanities*. Milwaukee : Alverno Prod.
- Croteau, J. (2001). Le processus de réflexion dans l'action : les éléments le favorisant ou y faisant obstacle. Essai inédit, psychologie des relations humaines : Université de Sherbrooke.
- Csikszentmihalyi, M. (1990/2004). *Flow – The psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins. Traduit et adapté en français par Léandre Bouffard «Vivre – La psychologie du bonheur». Paris : Robert Laffont.
- Csikszentmihalyi, M. (1997/2005). *Finding flow*. New York : Basic Books. Traduit et adapté en français par Claude-Christine Farny «Mieux vivre». Paris : Robert Laffont.
- Daniel, M.-F. (2002). Les manifestations de la pensée critique dialogique chez un groupe d'élèves québécois. Communication orale présentée dans le cadre du colloque "Éducation et réflexivité" (503) lors du 70e Congrès de l'Association Canadienne pour l'Avancement des Sciences, Québec, 15 mai 2002.

- Danis, C. et Tremblay, N.A. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11(3), 421-440.
- Danis, C. et Tremblay, N.A. (1988). Autodidactic experiences : questioning established adult learning principles. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning : Application and theory* (171-197). Athens, Georgia, University of Georgia.
- Davis-Seaver, Smith et Leflore (2000). Constructivism : A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 4(1). <http://www.nationalforum.com/07seaver.htm>
- De Vries, H., Weijts, W., Dijkstra, M et Kok, G. (1992). The Utilization of Qualitative and Quantitative Data for Health Education Program Planning, Implementation, and Evaluation : A spiral Approach. *Health Education Quaterly*, 19(1), 101-115.
- Dervin, B. et Frenette, M. (2001). Sense-making methodology : Communicating communicatively with audiences. In Rice, E. et Atkin, C. E. (Éds), *Public communication campaigns*, 3rd ed. (pp. 69-87). Thousand Oaks, Ca : Sage.
- Desjardins, J. (2000a). Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Desjardins, J. (2000b). Une «formation réflexive» pour les enseignants – Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. In R. Pallascio et L. Lafortune (Éds) *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative - Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. (1999). La recherche qualitative : le cadavre est-il sorti du placard? *Recherches qualitatives* 20, 3-9.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, R. et A. Pires (Éds) (pp. 85-111) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éd.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath, éd. révisée.
- Dewey, J. (1990/1916). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin, 2e éd.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory - Guidelines for qualitative inquiry*. London : Academic Press.
- Dick, B. (1999). Rigour without numbers – The potential of dialectical processes as qualitative research tools. (3^e édition) Chapel Hill, Australie : Interchange.
- Dionne, L. (2003). La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas. Thèse de doctorat en éducation : Université du Québec à Montréal.
- Doudin, P.-A., Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre vaudois de recherche pédagogique.
- Eisner, E. W. (1993). Reshaping assessment in education : Some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 219-233.
- Elliott, R., Fischer, C.T. et Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229.
- Emmons, R. A. (1997). La contribution des buts personnels au bonheur et au sens à la vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18(2), 191-209.
- Eneau, J. (2000). Autonomie et autoformation dans la littérature des années 70 à 90 - examen général de doctorat - Ph. D. en Andragogie – Université de Montréal.
- Eneau, J. (2003). Vers un Modèle d'Organisation Autoformatrice - Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation. Thèse de Doctorat, Sciences de l'Éducation, Université Louis Pasteur de Strasbourg.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Baron, J.B. et Sternberg, R.J. (dir) : *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*. NY : W.H. Freeman, 9-25.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

- Entwistle, N. (1998). Motivation and approaches to learning : Motivating and conceptions of teaching. In S. Brown, S. Armstrong et G. Thompson (Éds), *Motivating students*. London : Kogan Page.
- Ewert, A. (1995). Research in experiential education : An overview. In R.J. Kraft et J. Kielsmeir (Éds) *Experiential Learning in School an Higher Education* (pp. 376-381). Iowa : Kendall/Hunt publishing.
- Fetterman, D.M. (1988). *Qualitative Approaches to Evaluation in Education - The silent Scientific Revolution*. New York : Praeger.
- Field, L. (1989). An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 125-139.
- Field, L. (1990). Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: Should it continue to be used? *Adult Education Quarterly*, 41(2), 100-103.
- Fisher, R. (1998). Thinking about Thinking : Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141 (février) : 1-13.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. Dans Resnick L.B. (Éd.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring : a New Area of cognitive-developmental inquiry. *Cognitive Psychology*, 1 : 324-340
- Flavell, J.H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Dans Weinert, F.E. et R.H. Kluwe (dir) *Metacognition, Motivation and Understanding* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.: 21-29
- Foucher, R. (2000). L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question. In R. Foucher (Éd.), *L'autoformation reliée au travail* (p. 9-62). Montréal : Éditions Nouvelles.
- François, P.-H., Botteman, A.E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3). www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/13_francois/13_francois.html

- Frenette, M. (1998). Une perspective constructiviste sur les messages antitabagiques destinés aux jeunes. *Revue québécoise de psychologie*, 19(1), 109-134.
- Garneau, J. et Larivey, M. (1979). L'auto-développement – psychothérapie dans la vie quotidienne. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Garrison, D.R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education : an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
- Garrison, D.R. (1994). Conclusion. In. D.R. Garrison (Éd.) *Research perspectives in adult education*. (211-215). Malabar, Florida : Krieger Publishing Company.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie - Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gendlin, E.T. (1978). Focusing – Au centre de soi. Montréal : Le Jour.
- Gerstner, L.S. (1990). On the theme and variations of Self-Directed Learning. In H.B. Long et ass. *Advances in research and practice in self-directed learning* (67-92). Norman, University of Oklahoma.
- Gerstner, L.S. (1992). What's in a name? The language of self-directed learning. In H.B. Long et ass. *Self-directed learning: Application and research* (73-96). Norman, University of Oklahoma.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity – Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Ca : Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis – Emergence vs Forcing*. Mill Valley, Ca : Sociology Press.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.
- Glasser, W. (1997). *La théorie du choix*. Montréal : Chenelière.
- Glasser, W. (1998a). *Choisir d'apprendre - La psychologie du choix en classe*. Montréal : Éditions logiques.
- Glasser, W. (1998b). *La liberté de choisir*. Montréal : Éditions Logiques.

- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *La revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 99-125) Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gosselin, P. (1993). Un modèle de la dynamique du cours optimal d'art plastiques au secondaire. Thèse de doctorat, 1991. Publications de la Faculté de sciences de l'éducation, Université de Montréal, 298 p. (a reçu le prix Jeanne Grégoire 1991 : Publication de la thèse de l'année en sciences de l'éducation).
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 647-666.
- Grégoire, S. et Foucher, R. (2000). L'autoformation et la métacognition : Quels liens établir? In R. Foucher et M. Himech (Éds), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (p. 113-129). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Grennon Brooks, J. et Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding : the case of constructivist classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development. 136 p. (Première édition en 1993).
- Grow, G. (1991). The staged-self directed learning model. In H.B. Long and Associates (Éds), *Self-directed learning : Consensus and conflict* (p. 199-226). Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Grow, G. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44, 109-114.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation – Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. London : SAGE publications.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE : London.

- Hachicha, S. (2001). Un modèle de formation continue à la pratique réflexive pour cadres intermédiaires soignants hospitaliers. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal.
- Haig, B.D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of Education*. http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/haig.html
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point. *Recherche qualitatives*, 21, 3-20.
- Hanley, G.L. (1995). Teaching Critical Thinking: Focusing on Metacognitive Skills and Problem Solving. *Teaching of Psychology*, 22(1) : 68-72.
- Herrbach, O. et Mignonac, K. (2001). Knowledge workers et implication organisationnelle dans la société de l'information : perspectives et limites d'une approche affective. Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi. <http://lirhe.univ-tlse1.fr/publications/notes2001.htm> [16 p.]
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen et T.N. Postlethwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education* (deuxième édition). Oxford, Pergamon Press. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>
- Hiemstra, R. (1996). What's in a Word? Changes in Self-Directed Learning langage over a Decade. International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, Florida. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/word.html>
- Hiemstra, R. et Brockett, R.G. (1994). From Behaviorism to Humanism : Incorporating Self-Directed Learning in learning concepts into the instructional design. In *New ideas about self-directed learning*. (59-80). Norman, University of Oklahoma. <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhuman.html>
- Hill, J. et Gibson, C. (1988). Reflections on Schön's "The Reflective Practitioner". In P. P. Grimmett, G. L. Erickson, *Reflection in Teacher Education*. New York, Teachers College Press, 147-175.
- Huberman, M.A. et Gather Thurler, M. (1991). *De la recherche à la pratique - éléments de base*. Berne : Éditions Peter Lang.

- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique
- Jarvis, P., Holford, J. et Griffin, C. (1998). *The theory and practice of learning*. London, Kogan Page.
- Johnson, R.H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans Stephen P. Norris (dir.) *The generalizability of critical thinking : Multiple perspectives on an educational ideal*. New York, Teachers College Press: 38-53.
- Jonnaert, P. (2000). Le nouveau curriculum pour le premier cycle du primaire au Québec et son implication pour les activités mathématiques – Qu'est-ce à dire pour l'action quotidienne des enseignantes et des enseignants? *Instantanés mathématiques*, 37(1), 4-16.
- Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Paris/Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2004). *Constructivisme – Choix contemporain : Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage – Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : De Boeck.
- Jutand, F. (2005). Société de l'information et *pensée complexe* : Une confluence nécessaire. Agir (20-21) <http://www.societe-de-strategie.asso.fr/pdf/agir21txt2.pdf>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keeves, J.P. (Éd) (1997). *Educational research, methodology, and measurement : An international handbook*. (deuxième édition) New York : Pergamon.
- Kennedy, M., Fisher, M.B. et Ennis, R.H. (1991). Critical thinking : Literature review and needed research" Dans Beau F. J. et Lorna I. (dir.) *Educational values*

- and cognitive instruction : Implications for reform.* North Central Regional Educational Laboratory, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 11-40.
- King, P.M. et Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment*. NY : Jossey-Bass.
- Kitchener, K.S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition : a three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26 : 222-232.
- Knowles, M.S. (1971/1990). *The modern practice of adult education - from pedagogy to andragogy*. New York, Association Press. Traduction française *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les éditions d'organisation.
- Knowles, M.S. (1973). *The adult learner : A neglected species*. Houston : Gulf.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning : A guide for learners and teachers*. Chicago, Associated Press, Follett Publishing.
- Knowles, M.S. (1989). *The making of an adult educator*. Chicago, Follett Publishing Company.
- Krummheuer, G. (2000). Mathematics Learning in Narrative Classroom Culture : Studies of Argumentation in Primary Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, Kingston, 20(1): 22-32.
- Labelle J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Labelle J.M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne in Danis C. et Solar C. (Éds) *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Editions Logiques.
- Lachance, F. (2003). Le partage des connaissances en sciences sociales - Micheline Frenette défriche le terrain dans un séminaire de doctorat en communication. *Forum*, 37(16). www.iforum.umontreal.ca/Forum/ArchivesForum/2002-2003/030113/article1875.htm
- Lafortune L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presse de l'Université du Québec, Ste-Foy.

- Lafortune, L. (2000). *Pensée critique et métacognition*. Forum de discussion. CIRADE (inédit).
- Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Logiques.
- LaGuardia, J. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'auto-détermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lambert, N.M. et McCombs, B.L. (1998) *How students learn - Reforming schools through learner-centered education*. Washington, American Psychological Association.
- Landry, S. (2000). La recherche en sciences humaines et sociales dans la nouvelle université marchande. L'autre Forum, 4(2).
www.sgpum.umontreal.ca/forum4-2/4-2%20forum.html
- Langevin -Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Langevin, L. (1990). La recherche qualitative au service de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 21-24.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, R. et A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin Éd.
- Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 5-21.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lave J, Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Meur, G. (1995). La praxéologie : une néoautodidaxie. *Éducation Permanente* (122), 113-124.
- Lecompte, R. et Rutman, L. (1982). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. (50-65). In Jean-Pierre Deslauriers *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre-Pinard, M. et A. Pinard. (1985) Taking Charge of One's Own Cognitive Activity : a Moderator of Competence. Dans Neinard, E., R. Delisli et J. Newman (dir) *Moderators of Competence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 191-211
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds), *Constructivisme – Choix contemporain : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 51-91). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lesemann, F. (2004). Société du savoir : les changements dans le monde du travail et les nouvelles compétences des travailleurs. Texte produit pour FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Mexico. http://transpol.inrs-ucs.quebec.ca/pdf/transpol_article4.pdf [42 p.]
- Lesemann, F. et Goyette, C. (2003). Les *travailleurs* dans l'économie du savoir. Étude soumise au Conseil de la Science et de la Technologie, Montréal, INRS-Urbanisation, Culture et Société, août, 52 p. http://www.transpol.org/pdf/transpol_rapport16.pdf [74 p.]
- Lévesque, J.A. (1999). Des conditions liées au processus de développement du jugement réflexif. Une anthropopédagogie d'un cours universitaire portant sur les réalités interculturelles. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal. (Ch. 1 et 2).
- Lewis, B.R. (1998). Atlas/ti and NUD*IST : A comparative Review of two leading qualitative data analysis packages. *Cultural Anthropology Methods*, 10(3), 41-47.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Long, H.B. (1991). Challenges in the Study and Practice of Self-Directed Learning. In H.B. Long *Self-Directed Learning : consensus and conflict*. (11-28). Norman, University of Oklahoma.

- Long, H.B. (1994). Challenging some myths about Self-Directed Learning research. In H.B. Long et ass. *New ideas about self-directed learning* (pp. 1-14). Norman, University of Oklahoma.
- Long, H.B. (2000). Understanding Self-Direction in learning. In H.B. Long et associés (Éds) *Practice and theory in Self-Directed Learning*. (pp. 11-24) Schaumburg, Illinois, Motorola University Press.
- Long, H.B. et Redding, T.R. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts 1966-1991*. In H.B. Long et ass. Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Long, H.B., et Confessore, G. J. (1992). *Abstracts of literature in self-directed learning: 1966-1982*. Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Mandeville, L. (1998). L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal.
- Martineau, S. (1996). De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique : construction d'un objet théorique. Thèse de doctorat, Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 429 pages.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (1995). À propos de la méthode dans les recherche théoriques et spéculatives en éducation. Communication présentée au 63e Congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi, mai 1995.
- Mattelart, A. (2005). Genèse de la notion de société de l'information. *Agir* (20-21) <http://www.societe-de-strategie.asso.fr/pdf/agir21txt1.pdf> [8 p.]
- Maxwell, J.A. (1992A). Gaining acceptance for qualitative methods from clients, policy-makers, and participants. In D. Fetterman (Éd.), *Speaking the language of power*. London : Falmer.
- Maxwell, J.A. (1992B). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Maxwell, J.A. (1996/1999). *Qualitative research design - An interactive approach*. Thousand Oaks : Sage. (Traduit en français en 1999).

- Mc Peck, J.E. (1981). *Critical Thinking in Education*. NY : St-Martin's Press.
- MEQ (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, 560 p.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S.B. et Brockett, R.G. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco, Jossey Bass.
- Merriam, S.B. et Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New Directions and Continuing Education*, 25, 17-30.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (1994). *Qualitative Data Analysis - An expanded Sourcebook*. London : SAGE.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development – Theory and practice*. London : Kogan Page.
- Mucchielli, A. (1991). *L'Analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème et applications pratiques*. Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire de méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Masson.
- Noël, N., Romainville, M. et Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112 (juillet-août) : 47-56.
- Norman, G.R. (1999). The adult learner : A Mythical species. *Academic Medicine*, 74(8), 886-889.
- O'Connor, M. C. (1998). Can we trace the « Efficacy of Social Constructivism »? *Review of Research in Education*, 23, 25-60.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke.

- Paillé, P. (1994a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de la recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1994b). L'angoisse existentielle et intellectuelle dans l'enseignement des méthodes qualitatives : un cas d'hésitations multiples. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*. 10, 44-53.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Pallascio, R. (2000). Manifestations d'une pensée réflexive dans une communauté philosophique virtuelle en mathématiques au primaire. Dans Pallascio, R., Lafortune, L., dir. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 245-260.
- Pallascio, R. et Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation – Continuité ou changement?* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Benny, M. et Patry, J. (2001). Pensée critique et pensée métacognitive. In P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (Éds), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires* (pp. 31-46) (2^e éd.). Berne : Éditions Peter Lang.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. In R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Éds). *Pensée et réflexivité – Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, H. (1991). Opérationnalisation d'une recherche-action portant sur la formation en psychologie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 12(1) 100-110.
- Paquette, H. et Caouette, C. (1978). Expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique pour la formation des professionnels en sciences humaines appliquées. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 4(3), 443-457.
- Paris, S.G. (1998). Why learner-centered assessment is better than high-stakes testing. In N. M. Lambert et B. L. McCombs (Éds), *How students learn - Reforming schools through learner-centered education*. Washington : APA.

- Patry, J. (2003). Effets de l'entraînement à la cartographie conceptuelle sur le développement de la métacognition. Thèse de doctorat en éducation inédite, Université du Québec à Montréal.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the « strong » sense : A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic Newsletter*, 4 : 2-7.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D. et Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook : High School. A Guide to Redesigning Instruction*, Rohner Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pearson, A.T. (1989). *The Teacher*. New York, Routledge.
- Péladeau, N. et Mercier, C. (1993). Approches qualitatives et quantitatives en évaluation de programme. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 111-124.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, P. (1995a). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995b). Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-17.
- Perry, W.B. (1970). *Foms of intellectual and ethical development in the college years*. New York : Holt Rhinehart et Winston.
- Peterson, D.R. (1997). *Educating professional psychologists - History and guiding conception*. Washington : American Psychological Association.
- Pichette, M. (2003). La société de l'information interpelle l'éducation de chaque personne et de chaque citoyenne et citoyen. Textes de la journée de travail : Société de l'information et éducation des adultes - Le 8 avril 2003. <http://www.icea.qc.ca/si/8avril2003/MichelPichette.htm>

- Pilling-Cormick (1995) Existing measures in the Self-Directed Learning literature. In H.B. Long et Associates. In H.B. Long et Associates. *New Dimensions in self-directed learning* (pp. 49-60). Norman, University of Oklahoma.
- Pires, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, R. et A. Pires (Éds) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (pp. 3-54) Boucherville : Gaëtan Morin Éd.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherché qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, R. et A. Pires (Éds) (pp. 85-111) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éd.
- Poissant, H., Poëlhuber, B et Falardeau, M. (1994) Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(1) : 30-44.
- Portelance, L. (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi? Dans Lafortune, L., Mongeau, P., Pallascio, R. (dir) *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal ; Les Éditions Logiques : 47-68.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988/1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2ème édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Prochaska, J.O. et Velicer, W.R. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48.
- Prochaska, J.O., Norcross, J.C. et DiClemente, C.C. (1994). *Changing for good*. New York: William Morrow and company.
- Pronovost, L. (1993). Actualisation de soi et processus d'élaboration d'une thèse de doctorat. Thèse inédite : Université de Montreal.
- Pupo, M. (1999). La propension à l'incertitude et l'aptitude à profiter de l'apprentissage en coopération. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal.

- Quinones, M.A. et Ehrenstein, A. (1997). Training for a rapidly changing workplace : applications of psychological research. Washington : American Psychological Association.
- Rennie, D.L. (1994). Human science and counselling psychology : Closing the gap between research and practice. *Counselling Psychology Quaterly*, 7(3), 235-250.
- Rennie, D.L. (1996). Fifteen years of doing qualitative research on psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(3), 317-327.
- Rennie, D.L., Phillips, J.R. et Quartaro, G.A.K. (1988). Grounded theory : A promising approach to conceptualization in psychology. *Psychologie Canadienne*, 29(2), 139-150.
- Rennie, D.L., Watson, K.D., et Monteiro, A. (2000). Qualitative Research in Canadian Psychology. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Richards, L. (1997). Computers and qualitative analysis. In J.P. Keeves *Educational research, methodology, and measurement : An international handbook* (pp. 286-290) Second edition. New York : Pergamon.
- Richer, J. (2001). La métacognition chez des étudiants du collégial ayant bénéficié d'une stratégie de soutien à l'apprentissage exploitant la messagerie électronique. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Rogers, C.R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C.R. (1969/1984). *Freedom to learn*. Traduction française *Liberté pour apprendre?* Paris, Dunod.
- Romainville, M. (2000). *Pensée critique et métacognition*. Forum de discussion. CIRADE (inédit).
- Rouet, J.-F. (2003). Vers quelle société de l'information? Chapitre 1 In Cent Fenêtres sur Internet. Représentations et usages des nouvelles technologies dans le grand public. Paris : Presses du CNRS. <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/100fenetres/rapport-100fenetres/chap1.pdf> [16 p.]

- Saint-Pierre, L. (1994) La métacognition, qu'en est-il? *Revue des Sciences de l'Éducation*, XX(3): 525-545.
- Savoie-Zajc, L. (1999). Pratique de triangulation et rigueur de recherche : confiance ou méfiance. Communication présentée dans le cadre du 67e Congrès de l'ACFAS à Ottawa, le 12 mai.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST . *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Schön, D.A. (1983/1994). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York, Basic Books. Traduction française *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco : Jossey Bass.
- Schumacher, S. et McMillan, J.H. (1993). *Research in education – A conceptual introduction, 3rd edition*. Harper Collins College Publishers.
- Sechrest, L. et Sidani, S. (1995). Quantitative and Qualitative Methods : Is There an Alternative? *Evaluation ans Programm Planning*, 18(1), 77-87.
- Spear, G.E. (1988). Beyond the organizing circumstance : A search for the methodology for the study of self-directed learning. In H.B. Long et ass. (Éds), *Self-directed learning : Application and theory* (p. 199-221). Athens : University of Georgia.
- Spear, G.E. et Mocker, D.W. (1984). The organizing circumstance : Environmentals determinants in self-directed learning. *Adult Education Quaterly*, 35(1), 1-10.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Stehr, N. (2000). Le savoir en tant que pouvoir d'action. *Sociologie et sociétés* Vol. 32, no 1. <http://www.erudit.org/revue/socsoc/2000/v32/n1/001773ar.pdf>
- Straka, G. (Éd.) (1997). *European views of Self-Directed Learning – Historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. New York : Waxman.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990/1998). *Basics of qualitative research - Techniques and procedures for developing grounded theory*. London : Sage Publications.

- Sumsion, J., Fleet, A. (1996). Reflection: Can We Assess It? Should We Assess It? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(2), 121-130.
- Tardif, J. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-18.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : éditions Logiques.
- Tesh, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. New York : The Falmer Press.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher : a study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects : a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Tremblay, N. (1991). A conceptual model of autodidacticism. In H.B. Long *Self-Directed Learning : consensus and conflict*. (29-51). Norman, University of Oklahoma.
- Tremblay, N.A. et Balleux, A. (1995). La galaxie «auto» dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation Permanente*, 122, 149-163.
- Trudel, P et Gilbert, W (1999). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD.IST *Recherches qualitatives*, 20, 87-111.
- Van Der Maren, J.-M. (1989). Conception et pratique de l'analyse de contenu : le point de vue de l'éducation. *I*, 151-184.
- Van der Maren, J.-M. (1990). Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. In *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM.
- Van der Maren, J.-M. (1997). Comparaison de l'efficacité de logiciels MAC/OS spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitatives. *Recherches qualitatives*, 16, 59-91.

- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche pédagogique. Introduction aux recherches appliquées en enseignement*. Deuxième édition. Saint-Laurent: Édition du renouveau pédagogique.
- Van Der Maren, J.-M. et Mainville, S. (1993). Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles, *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 8, 87-111.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Villeneuve, L. (1987). Les conditions internes et les événements externe favorisant le processus d'intégration dans un contexte de supervision. Thèse de doctorat inédite: Université Laval.
- Villeneuve, L. (1991). Des outils pour apprendre. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Von Glasersfeld, E. (1991). Notes constructivistes sur l'éducation. Séminaires CIRADE (no. 72). Université du Québec à Montréal.
- Von Glasersfeld, E. (2001) Constructivisme radical et enseignement. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1(2), 211-222.
- Von Glasersfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. In P. Jonnaert et D. Masciotra (Éds), *Constructivisme – Choix contemporain : hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 291-317). Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Weitzman, E.A. (1999). Analyzing qualitative data with computer software. *Health Services Research*, 34(5), 1241-1263.
- Weitzman, E.A. (2000). "Using computers in qualitative research." In N. Denzin et Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weitzman, E.A. et Miles, M.B. (1995). *A software sourcebook Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks : SAGE.
- Weitzman, E.A. et Miles, M.B. (1995). *A software sourcebook Computer programs for qualitative data analysis*. Thousand Oaks : SAGE.
- Wenger, E. (1998/2005). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. New York : Cambridge university press. Traduction française "La théorie des

- communautés de pratique – Apprentissage, sens et identité”. Sainte-Foy : Presse de l’Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment - Designing assessment to inform and improve student performance*. Jossey-Bass Publishers : San Francisco.
- Wittrock, M.C. (1986). Students’ Thought Processes. Dans Wittrock, M.C. (dir), *Handbook of Research on Teaching*. New York : MacMillan Publ.: 297-314.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming qualitative data – Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks : Sage publication.
- Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs (1997). *Learner-Centered Psychological Principles : A Framework for School Redesign and Reform*. [Http://www.apa.org/ed/lcp.html](http://www.apa.org/ed/lcp.html)
- Zimmerman, B.M., Bonner, S. et Kovach, R. (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. American Psychological Association.

Annexe 1 : Présentation du projet de recherche

Présentation du projet de recherche

« Analyse de la dynamique de formation et des impacts perçus d'un programme d'autoformation assistée »

Cher(e) participant(e),

Vous avez réalisé votre maîtrise professionnelle en psychologie de l'éducation dans un programme novateur d'autoformation assistée. Ce programme, aussi nommé ASIPEC ou projet C dans ses premières années, a formé pendant plus de vingt ans au-delà d'une centaine de diplômés.

Vu la retraite de Charles Caouette et d'Hermann Paquette, le programme a accepté ses derniers étudiants en 1996. Je faisais partie de cette dernière cohorte et j'en suis maintenant à compléter mon doctorat. Ma thèse, sous la direction de Huguette Bégin, s'intéresse à ce programme et c'est pourquoi je vous ai contacté pour réaliser une entrevue.

L'objectif de ma recherche vise à mieux comprendre la dynamique de la formation vécue au sein du programme ainsi que ses impacts perçus (forces, faiblesses, limites) sur la vie professionnelle et la formation continue des diplômés. Afin d'y arriver, des entrevues sont réalisées avec des diplômés et avec les professeurs-fondateurs.

Je vous remercie chaleureusement pour votre précieuse collaboration!

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à me contacter.

Martin Benny
Étudiant au doctorat Recherche-Intervention
Psychologie de l'éducation, secteur autoformation
assistée
Université de Montréal

7601 Casgrain, Montréal, Qc, H2R 1Y9
(514) 495-4914
Martin.Benny@UMontreal.CA

Annexe 2 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

J'accepte librement de participer à la recherche intitulée: « *Analyse de la dynamique de formation et des impacts perçus d'un programme d'autoformation assistée* ».

Ma participation s'effectue sur une base entièrement volontaire et je demeure libre de l'interrompre en tout temps sans en subir aucun inconvénient.

Les informations recueillies demeureront confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins de recherche. Lors de la publication des résultats, mon nom ne sera pas mentionné. De plus, aucun détail ou extrait de témoignage permettant de me reconnaître ne sera divulgué.

Plus spécifiquement, aucun des professeurs impliqués (Charles Caouette, Hermann Paquette et Huguette Bégin) dans le programme en question n'aura accès à mon témoignage. Outre Martin Benny, deux autres personnes pourront avoir accès à mon témoignage afin d'aider à la transcription de l'enregistrement audio de l'entrevue ou afin d'en valider l'interprétation. Cependant, ces personnes ne connaîtront pas mon nom et ne pourront pas me reconnaître car elles n'ont aucun lien avec le programme.

Signature du participant

Date

Signature du chercheur

- ☐ Une fois la recherche complétée, j'aimerais recevoir un résumé des résultats de l'étude; mes coordonnées sont les suivantes (*courriel, télécopieur ou adresse postale*) :

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les diplômés

Guide d'entretien avec les diplômés

Quelques précisions préalables:

- Voir ensemble les conditions et la confidentialité sur le formulaire de consentement et la feuille de présentation
- Sens-toi bien à l'aise si tu as des **questions, remarques, commentaires, ajouts** à tout moment. Ce qui est fondamental, c'est d'identifier ce qui est le **plus important dans ton expérience. L'ordre d'apparition n'a pas d'importance.**
- Structure de l'entrevue:
 - 1) **Description** de ce que tu as **vécu**, ce que tu as fait, pensé, ressenti; raconter tes souvenirs. (Ton expérience personnelle).
 - 2) **Évaluation, analyse, réflexion**; Plus formel; (Ce que tu penses en général de cette formule).
 - Lien entre **pendant** ta maîtrise professionnelle et **après** ta maîtrise (vie professionnelle)
- Avant de commencer, as-tu des **questions**?

I) Description : Expérience vécue

A) Aspects les plus importants

- 1) Quand tu penses à ce programme et à ces années de formation, **qu'est-ce que ça évoque en toi?**
 - Globalement, comment qualifierais-tu ces souvenirs? (agréables, désagréables, difficiles, etc.).
- 2) **Quelle différence** ça a fait dans ta vie d'avoir été formé dans le programme ASIPEC? Qu'est-ce que ça a changé et qu'est-ce que ça change ce que tu es maintenant? Qu'est-ce que cela t'a donné? ***Influence, apport, impact, effet, résultat, différence (Pendant, après)*** (Question centrale. D'abord nommer quelques aspects et ensuite, les approfondir ensemble.).

➔ Prendre un aspect et suivre le filon pour les trois prochaines questions

3) **Comment** cela s'est passé? De quelle manière **ASIPEC** y a-t-il contribué?

4) Après le programme, quelle **influence** cet apprentissage a-t-il eu sur **ta vie professionnelle**?

5) **Pourquoi** considères-tu qu'il s'agit d'un aspect **particulièrement important**?

- Est-ce que **d'autres facteurs** extérieurs au programme qui ont contribué de manière importante à cet apprentissage? **Lesquels? Comment?**

↖ Retour au point 2 pour d'autres aspects

6) Si on compare ASIPEC avec les autres types de formation que tu as vécus (baccalauréat, cégep, secondaire, etc.), est-ce que ta **façon d'apprendre** dans ASIPEC était **différente** de ta façon d'apprendre dans les autres formations ou programmes que tu as suivis? Comment décrirais-tu cette façon d'apprendre? En quoi étais-ce différent?

B) Éducation continue

7) Dans ta vie professionnelle, comment t'y prends-tu pour solutionner les problèmes, défis ou difficultés qui se présentent?

- À quel point cette réaction te semble influencée par la façon dont tu t'y prenais pour apprendre dans ASIPEC?

8) À quel point ton orientation et tes valeurs professionnelles ont-elles été influencées par ASIPEC? Peux-tu illustrer la situation avec quelques exemples? (Projets ou interventions similaires).

C) Satisfaction à l'égard de la formation

- 9) À quel point es-tu satisfait(e) de cette formation? De quoi es-tu satisfait(e)? De quoi tu n'es pas satisfait (e)?
- 10) Si tu pouvais recommencer, est-ce que tu choisirais encore ASIPEC ou tu choisirais une autre formation?
- Pourquoi as-tu choisi ce programme?

II) Évaluation: Réflexions plus formelles

1. Selon toi, quelles sont les forces du programme ou d'un tel type de formation?
 - Faire spécifier concrètement (exemples) et demander pourquoi.
2. Selon toi, quelles sont les limites ou les faiblesses du programme ou d'un tel type de formation?
 - Faire spécifier concrètement (exemples) + demander pourquoi.
3. Si on voulait remettre sur pied ASIPEC et qu'on te demandait conseil, quelles suggestions ferais-tu pour améliorer la formule?
 - Utilité des différentes composantes (stages, journal de bord, supervision individuelle, rencontres de groupe, cours, auto-évaluation et rapport-synthèse ou mémoire ou travail dirigé,...supervision de groupe).

III) Extrapolations et retour en arrière au programme [si le temps le permet]

1. Selon toi, est-ce que la plupart de tes collègues inscrits dans ce programme de formation voient les choses d'une manière similaire à ce que tu m'as décrit? De manière générale, le programme était-il apprécié?

IV) Conclusion, retour et remerciements

1. Je pense avoir abordé tous les aspects prévus. As-tu quelque chose à ajouter pour compléter?
2. J'aimerais savoir comment tu as trouvé l'entrevue? As-tu des commentaires ou des suggestions à formuler pour mes prochaines rencontres?

Annexe 4 : Guide d'entretien pour les professeurs-fondateurs

Guide d'entretien pour les professeurs-fondateurs

Quelques précisions préalables:

- **Discuter des conditions et la confidentialité** : Préciser s'il y a des aspects qu'ils ne voudraient pas qui soient diffusés
- Sens-toi bien à l'aise si tu as des **questions, remarques, commentaires, ajouts** à **tout moments**. Ce qui est fondamental c'est d'identifier ce qui est le **plus important dans ton expérience**. **L'ordre d'apparition n'a pas d'importance**.
- **Semi-dirigé** : Des thèmes à aborder, mais je garde **beaucoup d'espace pour explorer** ce qui te semble particulièrement important.
 - Première partie : **Description du programme, de ses origines, son implantation, etc.**
 - Deuxième partie : **Évaluation**
 - Troisième partie (plus courte) : **Positionnement théorique et épistémologique du programme**
- Avant de commencer, as-tu des **questions**?

1) Description :

1) Quand tu penses à ce programme et à toutes ces années à faire de la formation à travers le programme ASIPEC, **qu'est-ce que ça évoque en toi**?

Quel aspects considères-tu les plus importants ? Exemples précis

Globalement, comment qualifierais-tu ces souvenirs? (agréables, désagréables, difficiles, etc.).

- 2) Maintenant, si on remonte au tout début. Comment avez-vous eu **l'idée** de mettre sur pied un tel programme?

Pourquoi avoir créé un nouveau programme au lieu de perfectionner ceux qui existaient déjà ?

Quelles étaient vos principales influences ou inspirations?

D'où originaient ces principales influences : Recherches, auteurs célèbres, autres expériences, échanges avec des collègues, etc.

- 3) Comment décrirais-tu le **rôle** que tu jouais en tant de **professeur** dans ce programme?

En quoi est-ce différent ou semblable avec les autres programmes de formation en psychologie professionnelle ?

- 4) Plus spécifiquement, comme **superviseur**, comment décrirais-tu le **rôle** que tu jouais?

En quoi est-ce différent ou semblable avec les autres programmes de formation en psychologie professionnelle ?

- 5) Comment décrirais-tu les **particularités des diplômés d'ASIPEC** par rapport aux diplômés d'autres programmes? Quels étaient vos objectifs et qu'avez-vous constaté?

- 6) À quel point es-tu **satisfait** de ce programme et de ses impacts?

- 7) Comment cette innovation était-elle **perçue par vos collègues**? (Au département et à l'extérieur).

- 8) Comment as-tu perçu la **fin du programme**?

Avez-vous essayé ou envisagé que le programme **survive à vos retraites** ?

2) *Évaluation :*

1) Comment qualifierais-tu la **réaction de l'ensemble des étudiants** à cette formule?

2) Selon toi, quelles sont les **forces** du programme?

Faire **spécifier concrètement** (exemples) et demander **pourquoi**.

3) Selon toi, quelles sont les **limites** ou les faiblesses du programme? Faire spécifier concrètement.

Faire **spécifier concrètement** (exemples)

4) Si on voulait remettre sur pied ASIPEC ou un programme similaire et qu'on te demandait conseil. Quelles **suggestions** tu ferais pour améliorer la formule?

Utilité des différentes **composantes** (stages, journal de bord, supervision individuelle, rencontres de groupe, cours, auto-évaluation et rapport-synthèse ou mémoire ou travail dirigé,...supervision de groupe).

5) À quel point cette formule **convenait à l'ensemble** des étudiants qui y ont été formés?

Quelles étaient les caractéristiques de ceux qui **fonctionnaient le mieux et le moins bien** dans une telle approche?

3) *Positionnement théorique et épistémologique :*

1) Quelles **autres projets ou programmes** te semblent les plus **similaires ou compatibles** à ASIPEC?

2) Quelles **théories ou épistémologies** te semblent les **plus proches, les plus pertinentes ou les plus compatibles** avec ASIPEC? (Constructivisme, recherche qualitative, etc.).

3) À quel point étiez-vous intéressé à la **documentation sur l'autoformation** (Self-Directed Learning) qu'on retrouve surtout en éducation aux adultes?

4) Que penses-tu de la **réforme actuelle** en éducation?

4) Conclusion et retour

1) Je pense avoir abordé tous les aspects prévus. Avez-vous quelque chose à ajouter pour compléter?

2) Comment avez-vous trouvé l'entrevue?